

**Dissertation in Erziehungswissenschaft zur Erlangung des akademischen
Grades: Dr. phil.**

**Der pädagogische Handlungszusammenhang mit Menschen mit Autismus
unter ethischen Gesichtspunkten**

Vorgelegt an der Universität Duisburg-Essen

Bei: Prof. Dr. Norbert Meder

Zweitkorrektur: Prof. Dr. Reinhard Brunner

Im Fachbereich Bildungswissenschaften

Tag der mündlichen Prüfung: 09.05.2007

Von: Frank Dieckbreder (Bielefeld)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	6
2. Grundsätze einer pädagogischen Ethik	9
2.1 Philosophische Ethik	9
2.2 Pädagogische Ethik	11
2.2.1 Einhaltung von Normen	12
2.2.2 Normen im sozialen, nichtjuristischen Kontext	12
2.2.3 Herbarts Vorschlag einer ethischen Erziehung	14
2.2.3.1 Erfahrungshorizont und Internalisierung	15
2.2.3.2 Wertung und Handlung	15
2.2.3.3 Exkurs über Ästhetik und Ethik	16
2.2.3.4 Pädagogische Ethik als Handlungsansatz	19
2.2.4 Fazit und Ausblick	23
3. Autismus	26
3.1 Die Pioniere: E. Bleuler, L. Kanner und H. Asperger	27
3.1.1 Bleuler	27
3.1.2 Exkurs über Bettelheim	29
3.1.3 Kanner	29
3.1.4 Asperger	31
3.2 Zusammenfassung: Was ist Autismus	35
3.3 Ursachen	40
3.4 Diagnose	40
3.5 Epidemiologie	41
3.5.1 Geschlechterverteilung	42
3.5.2 Komorbidität	42
3.6 Therapie- und Erziehungsansätze	42
3.6.1 Der pädagogische Ansatz Aspergers	42
3.6.2 Verhaltenstherapie	43
3.6.3 Ergotherapie und körperbezogene Ansätze	43
3.6.4 Forced Holding	44
3.6.5 Facilitated Communication	45
3.6.6 Das TEACCH-Programm	46
3.7 Fazit und Ausblick	55
4. Spezielle Ethik	56

4.1 Was bedeutet es, Autist zu sein?	57
4.1.1 Autismus, ein Kafkaeskes Leben	57
4.1.2 Beziehungen autistischer Menschen zu Angehörigen	62
4.1.3 Beziehungen autistischer Menschen zu professionellen Pädagogen/Therapeuten	64
4.2 Was bedeutet es, Angehöriger (besonders Eltern) eines Menschen mit Autismus zu sein?	65
4.2.1 Das Problem der Schuld	65
4.2.2 Das Problem der Schuld vor der Diagnose	66
4.2.3 Das Problem der Schuld nach der Diagnose	66
4.2.4 Die Dominanz des autistischen Kindes aus der elterlichen Perspektive	69
4.2.5 Was bedeutet es, Eltern heranwachsender und erwachsener Menschen mit Autismus zu sein?	71
4.3 Was bedeutet es, professionell mit Menschen mit Autismus zu arbeiten?	71
4.3.1 Der allgemeine pädagogische Auftrag	71
4.3.2 Beziehungen von Pädagogen zu Menschen mit Autismus	73
4.3.3 Beziehungen von Pädagogen zu den Angehörigen von Menschen mit Autismus	75
4.4 Die Gratwanderung des erzieherischen Auftrags bei Menschen mit Autismus	76
4.4.1 Allgemeine Zielsetzungen einer pädagogischen Ethik und ihre Adaption für Menschen mit Autismus	78
4.4.2 Fazit und Ausblick: Was man von Menschen mit Autismus lernen kann	86
5. Umsetzungsmöglichkeiten pädagogischer Ethik für Menschen mit Autismus	91
5.1 Lebensphasen	91
5.2 Modelle zur Eingliederungshilfe	94
5.2.1 Die allgemeine pädagogische Zielsetzung für Menschen mit Autismus	94
5.2.2 Die Möglichkeit, pädagogische Zielsetzungen zu erreichen	94
5.3 Stationäre und nichtstationäre Pädagogik	98
5.3.1 Nichtstationäre Pädagogik	98
5.3.2 Stationäre Pädagogik	99
5.4 Eingliederungshilfemodelle für die stationäre, teilstationäre und ambulante pädagogische Förderung von Menschen mit Autismus	100
5.4.1 Äußere Rahmenbedingungen für die Eingliederungshilfemodelle	102

5.4.2 Eingliederungshilfemodell 1	107
5.4.2.1 Homogene Wohngruppe	107
5.4.2.2 Homogenes Wohnheim	108
5.4.2.3 An wen wendet sich das Angebot?	109
5.4.2.4 Spezielle Schul- und Arbeitsangebote	109
5.4.2.5 Supervision	112
5.4.2.6 Fachberatung	113
5.4.2.7 Angehörigenbegleitung	113
5.4.3 Übergangseingliederungshilfemodell 1	117
5.4.4 Eingliederungshilfemodell 2	120
5.4.5 Übergangseingliederungshilfemodell 2	123
5.4.6 Eingliederungshilfemodell 3	126
5.4.7 Eingliederungshilfemodell 4	129
5.4.8 Eingliederungshilfemodell 5	132
5.4.9 Eingliederungshilfemodell 6	135
5.4.10 Zusammenfassung	136
5.5 Sterbebegleitung bei Menschen mit Autismus	136
6. Diskussion	143

Vorwort

Der vorliegende Text ist das Ergebnis meiner langen Reise durch die pädagogische und philosophische Ethik sowie der mehr als dreijährigen Auseinandersetzung mit Autismus.

Für den Pädagogen ist die Beschäftigung mit Menschen mit Autismus ein Novum. Alle teils mühsam erlernten Methoden und Theorien greifen nicht oder nur bedingt, sodass man sich in der Praxis zunächst in einer professionellen Hilflosigkeit wiederfindet. Im Lauf der Zeit ist es mir gelungen, mich den gehbaren Wegen für einen pädagogisch angemessenen Umgang mit Menschen mit Autismus anzunähern. Das zu ermöglichen, verdanke ich drei Personenkreisen.

Der erste Personenkreis ist mein, auf Menschen mit Autismus bezogen, ehemaliges Umfeld am Arbeitsplatz in den von Bodelschwingschen Anstalten Bethel. Hier sind zuerst die KlientInnen zu nennen. Diese haben mich gelehrt, dass viele Vorurteile, aber auch Lehrmeinungen über Autismus bei jedem Menschen hinterfragt werden müssen. Grundlegende Thesen der vorliegenden Arbeit basieren auf dem Erfahrungsschatz, den ich durch das Zusammensein mit diesen Menschen gewonnen habe. Nicht nur hierfür gilt diesen wunderbaren Menschen mein Dank.

Weiter möchte ich mich bei meinen Vorgesetzten bedanken. Diese haben meine Ansätze zu jeder Zeit unterstützt und mir die Möglichkeit gegeben, meine theoretischen Überlegungen praktisch umzusetzen.

Dem Fachdienst Autismus der von Bodelschwingschen Anstalten Bethel schulde ich meinen Dank für die zahlreichen fachlichen Inputs, die Bereitschaft zu kontrovers-konstruktiven Gesprächen sowie die Versorgung mit Literatur.

Diesen Teil abschließend gilt mein Dank meinem Kollegium, dessen fachliche Kompetenz immer wieder Impulse für die vorliegende Arbeit gegeben hat.

Wesentlicher Dank gilt als zweiter Säule meiner Frau, die mit großer Geduld meinen Themenzentrismus ertragen hat. Sie war es auch, die den aufkommenden Selbstzweifel zumeist im Keim erstickte.

Abschließend gilt mein Dank meinem Doktorvater Prof. Dr. Norbert Meder. Dieser Dank bezieht sich nicht „nur“ auf die vorliegende Arbeit. Ich kenne Prof. Meder seit meinem dritten Pädagogiksemester. Mein erziehungswissenschaftlicher Ansatz ist wesentlich durch ihn geprägt. Er war es auch, der mein wissenschaftliches Arbeiten und Denken sukzessive gefördert und diesbezüglich an mich geglaubt hat.

Die vorliegende Arbeit hat Prof. Meder im besten pädagogischen Sinn in einer Kombination aus Freiraum, Mahnung und Perspektivvorschlägen begleitet. Besonders hervorheben möchte ich den menschlichen Umgang. Auch bei Kritik fand die Auseinandersetzung stets auf Augenhöhe statt. Ich danke Herrn Prof. Meder für die Betreuung und Begleitung der vorliegenden Arbeit sowie die zahlreichen Impulse und Chancen, die er mir in den letzten Jahren ermöglicht hat.

Münster, im Juli 2006

*Wo ein Bedarf für Erziehung sichtbar wird
und was man von Erziehung erwarten kann,
hängt auf den zweiten Blick davon ab,
wie das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft aufgefaßt wird.*

Niklas Luhmann

1. Einleitung

Spätestens mit dem Erscheinen des Filmes „Rainman“ (1988) hat das Thema Autismus öffentliche Bedeutung gewonnen. Seit jener Zeit ist eine große Anzahl von Publikationen erschienen, die sich aus verschiedenen Perspektiven mit diesem Thema beschäftigen.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist ein öffentliches Interesse zumeist ökonomisch bedeutsam. Das soll heißen, dass solche Themen mehr Forschungsgelder zur Folge haben. Da die öffentliche Diskussion am längsten in den USA geführt wird, liegen besonders von dort inzwischen Ergebnisse und Verfahren für den pädagogischen Umgang mit Menschen mit Autismus vor. Seit einigen Jahren werden diese auch in Deutschland angewandt und weiter entwickelt.

Es darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, mit welchen Mitteln die Öffentlichkeit erzeugt wird. Gemeinhin werden Einzelschicksale dargestellt, die beim Betrachter Betroffenheit evozieren sollen. Die sich hinter dieser Herangehensweise verbergende Methode ist ebenso schlicht wie einleuchtend. Alles, das die Masse betrifft, können wir nur in Maßen erfassen. Elias Canetti führt dies in seinem Hauptwerk „Masse und Macht“ (1992) auf einen kollektiven Willen zur Gleichheit zurück. Er schreibt:

„Innerhalb der Masse herrscht Gleichheit. Sie ist absolut und indiskutabel und wird von der Masse selbst nie in Frage gestellt. Sie ist von so fundamentaler Wichtigkeit, daß man den Zustand der Masse geradezu als einen Zustand absoluter Gleichheit definieren könnte. Ein Kopf ist ein Kopf, ein Arm ist ein Arm, auf Unterschiede zwischen ihnen kommt es nicht an. Um dieser Gleichheit willen wird man zur Masse. Was immer davon ablenken könnte, wird übersehen.“¹ (Canetti, 28)

Aus diesem Zitat lässt sich ableiten, dass der Einzelfall als Beispiel dient, um letztlich wieder das Ganze zu denken. An dieser Stelle entsteht der Unterschied zwischen öffentlicher Wahrnehmung und wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Dieser Unterschied enthält zugleich eine erste Ethik.

In der alltäglichen Erfahrung findet das Hochpotenzieren auf weitere Fälle nicht statt. Wenn z.B. in einem Buch wie „Wenn ich mit euch reden könnte ...“ (1999) von Zöllner ein vom Autismus betroffener Mensch von seinem Leben berichtet, bleibt das Gesamtthema gemeinhin in diesem Mikrokosmos als Ausnahme von der Gleichheit verhaftet. Zugleich wird diese Ausnahme als Gruppe, z.B. von Menschen mit Autismus, generalisiert. Auf diese Weise wird übersehen, dass z.B. der dargestellte „Rainman“ innerhalb des Autismusspektrums zu den so genannten Inselbegabten gehört. Von diesen autistischen Menschen sind weltweit nur 150 Fälle bekannt. Gleiches gilt für die autobiographischen Bücher. Diese können ausschließ-

¹ Hervorhebung im Original.

lich von Menschen verfasst werden, deren Grad der Einschränkung diese Form der Auseinandersetzung zulässt.

Daraus folgt, dass, wie die vorliegende Arbeit zeigen wird, der größte Teil der betroffenen Menschen keinerlei Öffentlichkeit und eine vielleicht daraus resultierenden Akzeptanz und Toleranz für sich beanspruchen kann. Deshalb ist die abzuleitende Ethik die, dass die Erziehungswissenschaft, die die Möglichkeiten dazu bereitstellt², die Aufgabe der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema hat. Nur so kann den betroffenen Menschen geholfen werden.³ Durch die Heraushebung aus der Masse soll die Integration in diese ermöglicht werden. Dieser Aufgabe stelle ich mich mit ihren Möglichkeiten in dieser Arbeit.

Da der Schwerpunkt des vorliegenden Textes auf eine pädagogische Ethik gelegt ist, wird diese zunächst skizziert. Diese Herangehensweise begründet sich aus einer pädagogischen Tradition heraus, wie sie z.B. bei Friedrich Schleiermacher zu finden ist:

„Die Pädagogik ist eine von der Sittenlehre ausgehende Disziplin, von dieser abhängig auf der einen Seite, ihre Realität *selbst begründend* auf der anderen.“⁴ (Schleiermacher, zit. in Blaß, 14)

Analytisch lassen sich aus diesem Zitat ein pädagogisches Axiom und ein Imperativ ableiten. Das Axiom besteht darin, dass die Pädagogik einen Teil der Sittenlehre darstellt, bzw. sich aus dieser ableitet. Sie ist a priori ethisch. Der Imperativ besteht in der Handlungsaufforderung an die Pädagogik, sich selbst zu begründen. Diese Selbstbegründung entsteht, indem jegliche pädagogische Handlung die Einbindung des ethischen Axioms vollzieht. Daraus folgt, dass die Pädagogik das Gute wollen und als Zielsetzung definieren muss. Das wiederum bedeutet, dass bereits die zur Erlangung der Zielsetzung angewandte Methode diesen Ansatz enthalten muss.

Ausgehend von diesem Ansatz ist die vorliegende Arbeit wie folgt gegliedert:

Zunächst werden in Kapitel 2 die Grundsätze einer pädagogischen Ethik in Abgrenzung zur philosophischen Ethik erarbeitet. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf einem dezisionistischen Ansatz, der Handlung in Form von Entscheidung evoziert. Diese Entscheidungsethik stellt die Grundlage der vorliegenden Arbeit dar.

Es folgt ein Kapitel über Autismus. In diesem wird auf die Historie und den heutigen Stand der Forschung eingegangen. Weiter werden Diagnose, Epidemiologie sowie Erziehungs- und Therapieansätze diskutiert. Das Kapitel dient als Übersicht über das Thema.

Im Anschluss an diese beiden Themen wird in einem weiteren Abschnitt eine spezielle Ethik entworfen. In diesem Abschnitt geht es darum, Autismus aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Es wird versucht, die betroffenen Menschen selbst, deren Angehörige und Betreuer in ihren jeweiligen Situationen zu verstehen. Auf der Grundlage dieses Verstehens wird ein ethischer Umgang mit allen beteiligten Personen auf der Basis einer sich aus der allgemeinen pädagogischen Ethik ableitenden speziellen Ethik entwickelt.

Mit dem Fundament aller vorangegangenen Kapitel wird in einem weiteren Punkt ein Ansatz entwickelt, der eine praktische Umsetzung für einen ethischen Umgang mit Menschen

² Bereits Asperger, einer der Erstbeschreiber des Autismus, stellt diese Forderung an die Pädagogik. Hierauf wird unten eingegangen.

³ Dies gilt auch für andere Disziplinen wie Psychologie, Medizin, etc.

⁴ Hervorhebung im Original.

mit Autismus sowie deren Angehörigen und Betreuern aufzeigt. In Form von Eingliederungshilfemodellen wird versucht, sich einer optimalen Förderung von Menschen mit Autismus anzunähern. Die Annahme der vorliegenden Arbeit besteht hierbei darin, dass Autismus als Ganzes verstanden werden muss. Dies setzt voraus, dass unterschiedliche Lebensphasen wie biologisches Alter, kognitiver Stand, Krisen usw. sowie die unterschiedlichen individuellen Möglichkeiten der betroffenen Menschen mit Autismus gleichermaßen berücksichtigt werden. Zudem wird zum Abschluss des Kapitels ein für die Autismusforschung neuer Ansatz zu den Möglichkeiten der Sterbebegleitung von Menschen mit Autismus entwickelt.

In der abschließenden Diskussion der Arbeit werden die Kernaussagen des Textes noch einmal zusammengefasst. Weiter wird ein Ausblick entworfen, in dem Möglichkeiten und Notwendigkeiten weiterer Forschung beschrieben werden.

Allgemein besteht der Ansatz der Arbeit darin aufzuzeigen, welche Fragen und welche daraus resultierenden Antworten für einen pädagogisch-ethischen Umgang mit Menschen mit Autismus gestellt und gegeben werden müssen. Es handelt sich um einen Grundlagentext, der zum einen neue Möglichkeiten im Umgang mit Menschen mit Autismus aufzeigt und vorhandene Methoden in dieses Modell integriert und ausbaut. Zum anderen ist der Text als Basis für empirische Folgeuntersuchungen zu verstehen.

*Alles Pädagogische aber ist dem Ethischen untergeordnet
und muß ethisch begriffen werden.*

Friedrich Schleiermacher

2. Grundsätze einer pädagogischen Ethik

Die vorliegende Arbeit hat eine „pädagogische Ethik“ zum Gegenstand. Daher ist es zunächst wichtig, diesen Gegenstand vorläufig zu definieren.

Der Begriff „pädagogische Ethik“ muss für eine Analyse in zwei Bedeutungshinsichten differenziert werden. Zum einen zeigt er an, dass eine Ethik gemeint ist, die sich auf das pädagogische Handeln bezieht. Die Erziehungswissenschaft wird als Wissenschaft von diesem Handeln unter diesem Aspekt betrachtet. Zum anderen erfordert diese Sichtweise, dass zunächst der Begriff der Ethik als eigenständige Disziplin innerhalb der Philosophie beschrieben werden muss. Danach kann die Besonderheit der „pädagogischen Ethik“ abgeleitet werden. Dies soll in den folgenden Unterpunkten geschehen.

2.1 Philosophische Ethik

Es würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit bereits an dieser Stelle überschreiten, der Frage: „Was ist philosophische Ethik?“ umfassend nachzugehen. Aus diesem Grund wird in diesem Unterpunkt versucht, das „Problem“ des Umgangs mit philosophischer Ethik anhand dreier repräsentativer Autoren⁵ zu skizzieren. Das Ziel ist es, eine Definition zu erhalten, die für den weiteren Verlauf der Arbeit als Grundlage dienen kann.

Wenn man die Glossare philosophischer Lehrbücher auf den Begriff „Ethik“ untersucht, fällt auf, dass es auch innerhalb dieser Zunft keine einheitliche Definition gibt. So zeigt z.B. Wuchterl in seinem Buch „Lehrbuch der Philosophie“ (1992) 14 verschiedene Ansätze auf. Beispiele sind: „christliche, marxistische, naturbezogene“ (Wuchterl, 267) Ethik.

Diese Auswahl macht deutlich, dass Ethik als normative Theorie des Handelns generell etwas ist, das Einfluss auf die verschiedensten Bereiche des Sozialen nimmt. Dies wird bei den zitierten Merkmalsbegriffen z.B. bei einer religiösen Gemeinschaft (christliche Ethik), bei dem philosophischen Entwurf eines Einzelnen (marxistische Ethik) oder bei der Argumentation mit Naturgesetzen (naturbezogene Ethik) gezeigt.

Das Problem bei diesen Beispielen ist, dass sich die pädagogische Ethik in diese Reihe eingliedern lässt. Das Spezielle an einem pädagogischen Ansatz kann auf dieser Ebene nicht erkannt werden. Auch die philosophische Ethik bleibt als eigenständiger Wissenschaftsbereich weiter undefiniert.

Einen Definitionsversuch in diese Richtung unternimmt Ferber in seinem Buch „Philosophische Grundbegriffe“ (1998). Er schreibt:

„Ethik ist nach einer treffenden Definition George Edward Moores (1873-1958) in den ‚Principia Ethica‘ (1903) die ‚allgemeine Untersuchung dessen, was gut ist‘. [...] Da wir uns jedoch auf das

⁵ Ferber, Höffe, Wuchterl

moralisch Gute beschränken, so können wir die Definition für unsere Zwecke so einschränken: Ethik ist die allgemeine Untersuchung dessen, was moralisch gut ist. Unter Moral dagegen wollen wir das der ethischen Theorie entsprechende praktische Verhalten verstehen.“ (Ferber, 161)

Ergänzt man dieses Zitat um die Definition, die Höffe in seinem „Lexikon der Ethik“⁶ (1997) gibt, lässt sich der Begriff noch genauer fassen. Höffe schreibt:

„Ethik (griech. *ethos*: gewohnter Ort des Lebens, Sitte, Charakter) geht als philosophische Disziplin u. als Disziplintitel auf *Aristoteles* zurück, der ältere Ansätze (*Sophisten, Sokrates, Platon*) aufgreift. Dort, wo überkommene Lebensweisen u. [...] Institutionen ihre selbstverständliche Geltung verlieren, sucht die philosophische E, von der Idee eines sinnvollen menschlichen Lebens geleitet, auf methodischem Weg [...] u. ohne letzte Berufung auf politische u. religiöse Autoritäten [...] oder auf das von alters her Gewohnte u. Bewährte allgemeingültige Aussagen über das gute und gerechte Handeln [...].“⁷ (Höffe, 66)

Im Vergleich der Zitate zeigt sich die Gemeinsamkeit, dass beide Autoren den Begriff des „Guten“ als Kern der Ethik definieren. Während Ferber es hierbei belässt, ergänzt Höffe seine Erklärung um den Begriff des „Gerechten“. Diesen sieht er als gleichwertig an, wie die Konjunktion „und“ anzeigt. Auf diesen Aspekt wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer eingegangen. Zunächst sollen die Zitate weiter besprochen werden.

Wie dargestellt, bezeichnen beide Autoren das „Gute“ als zentralen Gegenstand der Ethik. Das Problem besteht darin, dass das Nachgehen der Frage, was das Gute ist, genauso schwierig und letztlich unbeantwortbar ist, wie die Frage nach der Ethik selbst. Wie dennoch zu einer Definition zu gelangen ist, macht Höffe im weiteren Verlauf seiner Erklärung deutlich. Dies geschieht jedoch nicht über seinen Definitionsansatz. Vielmehr ist das Erkennen der Tatsache wichtig, dass jeder Versuch einer Untersuchung des Begriffs Ethik, respektive des Guten, in weitere nicht fest definierte Aussagen mündet. Charakteristiken wie: „[...] von der Idee eines sinnvollen menschlichen Lebens geleitet, [...]“ (ebd.) machen dies deutlich. Hier ist erneut die Frage zu stellen: Was ist ein sinnvolles menschliches Leben? Und diese Frage muss man stellen, ohne dass man eine Antwort geben kann. Wie problematisch der Umgang mit dieser Frage ist, macht Blaß in seinem Buch „Modelle pädagogischer Theoriebildung I“ (1978) deutlich. In der Analyse von Kant beschreibt Blaß das Problem der Idee wie folgt:

„Idee ist ein transempirischer Begriff, der die Unzulänglichkeit der Erfahrung übersteigt und das jeweils begrifflich gemeinte zur Totalität und Vollkommenheit ergänzt. Empirische Begriffe sind unvollkommene Begriffe, gleichwie Plato die Ideen als die vollkommenen Urbilder aller Nachbilder, d. h. aller Dinge unserer Erfahrung, bezeichnet.“ (Blaß, 19)

An dieser Stelle zeigt sich der Unterschied zu naturwissenschaftlichen Ansätzen, die diesen metaphysischen Überbau umgehen wollen und vielleicht auch können. Die Tatsache, dass die Sozialwissenschaft diesen Aspekt einbeziehen und trotzdem zu handlungsfähigen Vorschlägen gelangen muss, evoziert das weitere Vorgehen dieser Arbeit.

Problematisch ist, dass für den Verlauf dieser Arbeit eine Antwort erforderlich ist. Da dies auf der Ebene der Definition nicht ausführbar ist, bleibt nur die Möglichkeit der Entscheidung. Höffe deutet diese Herangehensweise an. Im Gegensatz zu Wuchterl verweist er darauf, dass sich Ethik außerhalb von religiöser oder politischer Bindung und auch außerhalb von Tradition bewegt. Die Ethik und die daraus womöglich folgende moralische Handlung ist

⁶ Höffe, O.: Lexikon der Ethik. München 1997

⁷ Alle Hervorhebungen im Original.

eingebettet in den zeitlich begrenzten Rahmen der Gegenwart. Das, was das Gute ist, ist das, was die soziale Einheit, auf die sich die Ethik bezieht, in ihrer Gegenwart als gut anerkennt.⁸ Erkennt man dieses Postulat als Tatsache an, gelangt man zu dem Schluss, dass Ethik und damit das Gute etwas ist, das nicht als ständiges Axiom besteht, sondern immer wieder neu entschieden werden muss. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird Ethik als Ethik der Entscheidung, Deziisionismus, verstanden.

Diesen Punkt abschließend ist der Frage nachzugehen, was die axiomatische Voraussetzung für die dargestellte philosophische Ethik ist? Die axiomatische Voraussetzung besteht in der Festlegung der Annahme, dass Gerechtigkeit durch Gleichheit zu erlangen ist. In seinem Buch „Allgemeine Ethik“ (2003) schreibt Ricken hierzu folgendes:

„Dagegen richtet sich die Norm, nach der in einer Gemeinschaft Vorteile und Lasten an die einzelnen verteilt werden [...] nach dem ‚Wert‘ der Person. Hier sind also vier Größen zu berücksichtigen (‚geometrische Gleichheit‘): die Größe des Anteils, den eine Person erhält, hat sich nach dem ‚Wert‘ zu richten ($a:b=c:d$). John Rawls [...] unterscheidet zwischen dem einen Gerechtigkeitsbegriff und den Gerechtigkeitsvorstellungen. Der Gerechtigkeitsbegriff fordert, daß bei der Verteilung von Rechten und Pflichten keine willkürlichen Unterschiede gemacht werden; er fordert also, daß Gleiche gleich und Ungleiche ungleich behandelt werden.“ (Ricken, 251-252)

Für die vorliegende Arbeit ist der im Zitat aufgeworfene Gleichheitsbegriff von zentraler Bedeutung. Dies gilt deshalb, weil er einen Grundansatz der philosophischen Ethik aufzeigt, der von dem der pädagogischen Ethik prinzipiell verschieden ist. Wenn Ricken schreibt: „Der Gerechtigkeitsbegriff fordert, daß bei der Verteilung von Rechten und Pflichten keine willkürlichen Unterschiede gemacht werden; er fordert also, daß Gleiche gleich und Ungleiche ungleich behandelt werden.“ (ebd.), so folgt sowohl die Gleichheitsbehandlung der Gleichen, wie die Ungleichbehandlung der Ungleichen demselben Grundprinzip der Gleichheit. Würden die Ungleichen nicht ungleich, sondern gleich behandelt werden, wäre dies eine Ungleichheit gemäß dem mathematischen Prinzip, dass Plus und Minus Minus ergibt. Zusammengefasst kann die philosophische Ethik somit als ein Streben nach Symmetrie beschrieben werden, das die Grundlage der Gleichheit bildet.

Vorgreifend auf die folgenden Punkte, lässt sich mit dieser Analyse der Unterschied zwischen philosophischer und pädagogischer Ethik aufzeigen. Auch wenn die Symmetrie der philosophischen Ethik letztlich ein unerreichbares Ideal darstellt, ist sie doch als Zielsetzung definiert. Die pädagogische Handlung ist im Gegensatz dazu a priori asymmetrisch, da in der Beziehung zwischen Pädagoge und Klient im Allgemeinen keine Symmetrie geschaffen werden kann. Aufgabe der pädagogischen Ethik kann aufgrund dieser Evidenz nicht der Versuch sein, die Symmetrie im Sinn einer philosophischen Ethik zu erreichen. Stattdessen besteht der Auftrag darin, eine eigenständige pädagogische Ethik zu entwerfen. Dies soll in den folgenden Unterpunkten geschehen.

2.2 Pädagogische Ethik

Als Theorie von Handlungsimperativen verstanden, geht es in der Ethik allgemein um den Willen zum Erreichen des Guten. Für die Pädagogik lässt sich daraus der Auftrag ableiten,

⁸ Es handelt sich bei dieser Darlegung um einen idealisierten Typus, der Ambivalenzen ausklammert. Diese Herangehensweise ist zu diesem Zeitpunkt notwendig, um zu einer anwendungsfähigen Aussage zu gelangen. Der weitere Verlauf der Arbeit wird zu einer Ausdifferenzierung führen.

das ‚pädagogisch Gute‘ zu wollen. Dies kann nur gelingen, wenn diese Ethik als Handlungstheorie des pädagogisch Guten verstanden wird.

Im letzten Unterpunkt wurde festgelegt, dass Ethik für diese Arbeit als Entscheidungsethik verstanden werden soll. Deshalb wird in diesem Abschnitt versucht, dieses Postulat auf die Pädagogik anzuwenden.

Wie oben beschrieben, ist Ethik eine Theorie, die das Gute innerhalb einer sozialen Einheit, gepaart mit der Gegenwart dieser definiert. Daraus folgt, dass es in einer Gegenwart mehrere Ethiken gibt – genauer so viele, wie es soziale Einheiten gibt.⁹ Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Pädagogik.

2.2.1 Einhaltung von Normen

Nimmt man z.B. die Bevölkerung der BRD als soziale Einheit an, so gibt es innerhalb der BRD Ethiken, die qua Gesetz definiert sind. Dass ein Mensch dieser sozialen Einheit einen anderen nicht bestehlen oder gar töten darf, ist auf dieser Ebene ebenso geregelt, wie die entsprechende Bestrafung. Die Anerkennung dieser Regelungen und ggf. Folgen durch den Einzelnen basieren hierbei auf der Ethik, die theoretisch unterstellt, dass die moralisch-rechtlichen Gesetze das Gute repräsentieren. Sonst sind es keine moralisch-rechtlichen Gesetze. Die Einsicht in diesen Grundwert ist eine Aufgabe der Erziehung, um ein Funktionieren der Gesellschaft zu ermöglichen.¹⁰ Diese erzieherische Zielsetzung ist nach der Definition der vorliegenden Arbeit nur dann zu erreichen, wenn sich die Gesetze den Gegebenheiten der Gegenwart anpassen.¹¹ Über ihre Geltung muss immer wieder neu entschieden werden.

2.2.2 Normen im sozialen, nichtjuristischen Kontext

Im alltagsweltlichen Zusammenhang haben Normen, die nicht von einer Legislative vorgegeben sind, eine größere Bedeutung. Diese Behauptung lässt sich wie folgt belegen. Gesetzesübertretungen, wie Mord, Raub etc., finden zwar täglich statt, stellen jedoch prozentual zur Gesamtbevölkerung z.B. der BRD und in weiterer Unterteilung innerhalb der Verbrechensstatistik einen geringen Anteil dar. Justizministerin Zypries führte in einer Rede anlässlich der Osnabrücker Friedensgespräche mit dem Titel „Für Dramatisierung gibt es keinen Grund“ 2003-11-20 hierzu folgendes aus:

„Meine Damen und Herren,
die Zahlen zur Gewaltkriminalität zeigen, dass wir allen Anlass für präventive Bemühungen haben, dass aber kein Grund für eine Dramatisierung besteht. So machen die Gewalttaten nur einen kleinen Teil der gesamten Straftaten aus. Die Entwicklung ist folgendermaßen verlaufen:
Nach einer Phase weitgehender Stabilität in den achtziger Jahren nahm die polizeilich registrierte Gewaltbelastung zwischen 1990 und 1997 um knapp ein Drittel zu. In den letzten fünf Jahren zeigen sich im Wesentlichen stabile Häufigkeitszahlen, wobei jedoch im letzten Jahr ein erneuter An-

⁹ Ethik ist in diesem Zusammenhang als ein Sammelbegriff gemeint, der die Gesamtheit aller Ethiken repräsentiert.

¹⁰ Die erzieherische Zielsetzung muss in diesem Zusammenhang als „kritische Distanz“ verstanden werden. Zwar gilt es, sich an Gesetze zu halten, diese aber zugleich auf ihre Richtigkeit für das Individuum zu überprüfen. (vgl. Punkt 2.2.3.2 dieser Arbeit)

¹¹ In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass eine Anpassung nicht einseitig, z.B. aus wirtschaftlicher Sicht, getroffen werden darf. In einem solchen Fall ist eine Änderung nicht vermittelbar, also außerhalb von Erziehung. Zur allgemeinen Unglaubwürdigkeit tradierter Gesetze etc., vgl. Höffe, 66

stieg um knapp 5% zu verzeichnen war.

Nach einer Bund-Länder-Vereinbarung werden zu den Gewaltdelikten Tötungsdelikte, Raubdelikte, Vergewaltigung und sexuelle Nötigung sowie die gefährliche und schwere Körperverletzung gezählt. Ihr Anteil in den etwa 6,5 Millionen polizeilich registrierten Straftaten des Jahres 2002 beträgt etwa 3%.“ (Zypries, 1)

Wie das Zitat zeigt, tangieren solche Taten alltagsweltlich selten. Im Rekurs auf das in der Einleitung angeführte Phänomen der Masse und des Einzelschicksals sind z.B. Kapitalverbrecher als einzelne Täter bekannt, die man aus der Zeitung „kennt“. Dieses „Kennen“ enthält nichts Vertrautes, sondern wahrt Distanz. Metaphorisch gesprochen verbindet man zwar Gesichter mit einem solchen Ereignis, aber sie sind einem nicht aus dem persönlichen Umfeld vertraut. Innerhalb der vertrauten Umgebung hält man solche Formen von Verbrechen für unmöglich.

Das hervorgehobene „man“ bezieht sich auf eine Analyse Heideggers, die er in seinem Buch „Sein und Zeit“ (1993) in Bezug auf das Sterben¹² vorgenommen hat. Heidegger schreibt:

„Die Öffentlichkeit des alltäglichen Miteinander >kennt< den Tod als ständig vorkommendes Begegnis, als >Todesfall<. Dieser oder jener Nächste oder Fernstehende >stirbt<. Unbekannte >sterben< täglich und stündlich. >Der Tod< begegnet als bekanntes innerweltlich vorkommendes Ereignis. Als solches bleibt er in der für das alltäglich Begegnende charakteristischen Unauffälligkeit. Das Man hat für dieses Ereignis auch schon eine Auslegung gesichert. Die ausgesprochene oder auch meist verhaltene >flüchtige< Rede darüber will sagen: man stirbt am Ende auch einmal, aber zunächst bleibt man selbst unbetroffen.

Die Analyse des >man stirbt< enthüllt unzweideutig die Verhältnis des alltäglichen Seins zum Tode. Dieser wird in solcher Rede verstanden als ein unbestimmtes Etwas, das allererst irgendwoher eintreffen muß, zunächst aber für einen selbst *noch nicht vorhanden* und daher unbedrohlich ist. Das >man stirbt< verbreitet die Meinung, der Tod treffe gleichsam das Man. Die öffentliche Daseinsauslegung sagt: >man stirbt<, weil damit jeder andere und man selbst sich einreden kann: je nicht gerade ich; denn dieses Man ist *Niemand*.“¹³ (Heidegger, 252-253)

Wenn es auch weniger existenziell ist, lässt sich diese Grundhaltung des „je nicht gerade ich“ (ebd.) in Bezug auf das Betroffensein auch auf das Beispiel des Kennens von Verbrechern übertragen. Wenn z.B. nach einem Verbrechen die Nachbarn des Täters dahingehend befragt werden, ob ihnen am Täter nichts aufgefallen sei, wird die Frage gemeinhin unter dem Hinweis verneint, dass der betreffende Mensch ein „ganz normales“ Leben geführt habe. Diese Aussage meint im Heideggerschen Sinn: Man konnte es nicht wissen, also auch nicht ich.

Das „Man“, auf das man sich hier beruft, zeigt zudem den Unterschied zwischen juristischer und sozialer Norm an. So muss eine Gesellschaft wie die BRD in viele weitere Subgesellschaften dekliniert werden, die jede für sich wieder neue Wertmuster besitzt und immer wieder neu erstellt. Beispiele hierfür sind: Arbeit/Schule, Peergroup, Familie, Nachbarschaft etc.

Mit diesen Beispielen ist im pädagogisch-soziologischen Zusammenhang die von Parsons aufgestellte Rollentheorie berührt, die von Tillmann in seinem Buch „Sozialisationstheorien“ (1996) wie folgt definiert wird:

¹² Heidegger spricht vom „Sein zum Tode“ (Heidegger, 252)

¹³ Alle Hervorhebungen im Original.

„Wir beschäftigen uns mit den Individuen in den gesellschaftlichen Subsystemen, deren Aktivitäten von Parsons als Handeln in Rollen beschrieben werden. Dieser Begriff des Rollenhandelns ist sozialisierungstheoretisch von großer Bedeutung; denn er <<verknüpft das Untersystem des Handelnden, als einer <psychologischen> sich in bestimmter Weise verhaltenden Gesamtheit, mit der eigentlichen *sozialen* Struktur>> [...]. Die Kategorie der Rolle ist unmittelbar am Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft angesiedelt. [...] In modernen Gesellschaften werden solche stabilen Beziehungsmuster vor allem durch Institutionen hergestellt und gestützt. Ihre Mitglieder haben sich an vorgegebenen Erwartungen zu orientieren, so daß ihr Handeln einen kalkulierbaren Charakter erhält. Dabei agieren Menschen jeweils nur mit einem Teil ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten (etwa am Arbeitsplatz), andere werden hingegen ausgeklammert, kommen aber in anderen Feldern zum Tragen (z.B. in der Familie). In entwickelten, arbeitsteiligen Gesellschaften ist der Handelnde somit in verschiedene gesellschaftliche Subsysteme eingebunden, die ihm stets nur bestimmte Ausschnitte seines Handelns abverlangen. <<Ein derartiger Ausschnitt, der die Grundeinheit eines Systems sozialer Beziehungen darstellt, wird heute überwiegend als <Rolle> bezeichnet>> [...].“¹⁴ (Tillmann, 115-116)

Die Wichtigkeit dieses Zitats besteht in der Verdeutlichung dessen, welchen komplexen Verhaltensinternalisierungen es in modernen Gesellschaften bedarf, um als „lebensfähig“ zu gelten. Als pädagogische Zielsetzung ist es jedoch nicht hinnehmbar, in Anlehnung an Ralf Dahrendorf, Individuen nach dem Vorbild eines „Homo Sociologicus“¹⁵ zu erziehen. Vielmehr muss die pädagogische Zielsetzung darin bestehen, es Menschen sowohl zu ermöglichen, sich in der Welt zurechtzufinden, als auch diese kritisch hinterfragen und ggf. wider die Norm handeln zu können. Dies gilt, wenn die gegebene soziale Welt den eigenen Überzeugungen entgegensteht. Geht man jetzt noch den einen Schritt weiter, dass dieses kritische Handeln wider die Norm sich seinerseits in einem normativen Gefüge bewegt, dass also das eigene Handeln prinzipiell eine allgemeine Geltung haben soll, ist die Handlungsnorm erreicht, wie sie von Immanuel Kant in der „Kritik der praktischen Vernunft“ (1790) als kategorischer Imperativ wie folgt gefordert wird:

„Handle so, daß die *Maxime* deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ (Kant, 36)

Wie kann eine zu Kants *Maxime* führende Pädagogik gestaltet werden? Eine Antwort hierauf bietet der Nachfolger auf Kants Lehrstuhl, Johann Friedrich Herbart. In seinem 1804 veröffentlichten Aufsatz „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1997) beginnt Herbart ganz im Sinn der vorliegenden Arbeit. Er schreibt:

„Man kann die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff *Moralität* fassen.“¹⁶ (Herbart, 47)

Der folgende Unterpunkt ist der Versuch, Herbarts These handlungstheoretisch zu vertiefen und in die vorliegende Arbeit zu integrieren.

2.2.3 Herbarts Vorschlag einer ethischen Erziehung

Wie im letzten Unterpunkt benannt, sieht Herbart die Hauptaufgabe der Erziehung in einer Moralpädagogik. Anders gesagt, fordert er die Erziehung zum Guten. Die Voraussetzung, die Herbart für seinen Ansatz *a priori* jedem Individuum unterstellt, besteht in dessen Bildsam-

¹⁴ Hervorhebung im Original.

¹⁵ Der *Homo Sociologicus* ist ein überangepasster Mensch. Dieser beherrscht alle von ihm verlangten Rollen, ist somit aber seinem eigenen Ich entfremdet. Vgl.: R. Dahrendorf: *Homo Sociologicus*. Opladen 1977

¹⁶ Alle Hervorhebungen im Original.

keit. Bildsamkeit bedeutet, dass jeder Mensch interne Potentiale besitzt, die zur Erfüllung, d. h. zur Verwirklichung, drängen. Diese internen Potentiale sind die jeweiligen Möglichkeiten des Individuums, sich zu bilden und etwas zu erlernen. Gleichzeitig ist Bildsamkeit und Lernmöglichkeit durch eben diese interne Potentialität begrenzt. Das soll heißen, dass jeder Mensch in unterschiedlichen Bereichen unterschiedliche Potentiale besitzt. Humboldt hat dies Kräfte genannt, die es gilt proportionierlich zu entwickeln. Der sich hieraus ableitende pädagogische Auftrag besteht darin, die unterschiedlichen Potentiale gemeinsam mit dem sich bildenden Menschen zu finden und im Rahmen der vorgegebenen Möglichkeiten zu fördern. Dieses fördernde Bilden definiert Herbart als das, was mit dem Wort Erfahrungshorizont beschrieben werden kann. Die sich ableitende Formel kann als Kette wie folgt dargestellt werden:

Bildsamkeit → Erfahrungshorizont → Internalisierung → Wertung → Handlung

Die Formel wird zum besseren Verständnis im folgenden Unterpunkt analysiert.

2.2.3.1 Erfahrungshorizont und Internalisierung

Der Titel des hier zur Grundlage gemachten Aufsatzes von Herbart enthält das Wort Ästhetik. Was er damit meint, macht folgendes Zitat deutlich:

„Diese Welt ist ein reicher, offener Kreis voll mannigfaltigen Lebens!“ (Herbart, 53)

Um erneut dem Titel des Aufsatzes zu folgen, besteht die ästhetische Darstellung der Welt darin, sie als reich, offen und mannigfaltig zu lehren. An anderer Stelle gebraucht Herbart den Begriff des ‚Unbestimmt-Vielfachen‘ (Herbart, 49 ff.), womit nichts anderes gesagt ist.

Handlungstheoretisch, also als Aufgabe an die Pädagogik gerichtet, lässt sich aus diesem Ansatz ableiten, dass Erziehung bedeutet, unter Berücksichtigung der individuellen internen Potentiale die Welt als offenes Ganzes in all ihrer Pluralität darzustellen. Nur dann kann im Handeln gewählt werden, wenn es alternative Möglichkeiten gibt, d. h. mit Herbart: wenn Unbestimmt-Vielfaches gegeben ist.

Diese Ebene ist insofern wertfrei, dass nach Herbart die Welt ein ‚Unbestimmt-Vielfaches‘ ist, also das ganze Spektrum zwischen „gut“ und „böse“ enthält. Ohne die Voraussetzung eines Wissens darüber, dass es nicht nur das jeweils Eine gibt, ist es nicht möglich, sich zu emanzipieren und Position beziehen zu können. Vor diesem Hintergrund betont Herbart die Bedeutung des Spieles und der Phantasie für Bildungsprozesse.

Für diesen Schritt der Erziehung gilt: Je größer der Erfahrungshorizont und die Internalisierung der ‚Mannigfaltigkeit‘, desto größer die Möglichkeit der Emanzipation. Diese These wird im nächsten Punkt weiter differenziert.

2.2.3.2 Wertung und Handlung

Der zweite Schritt der Herbartschen Pädagogik besteht darin, dem Einzelnen zu ermöglichen, in der ‚mannigfaltigen Welt‘ handlungs- und somit lebensfähig zu sein. Und das bedeutet, dass er aus dem Unbestimmt-Vielfachen wählen kann. Er schreibt:

„Hingegen *diejenige* Freiheit der Wahl, die *wir alle* in uns finden, welche wir als die schönste *Erscheinung* unserer selbst ehren und welche wir unter den anderen Erscheinungen selbst hervorheben möchten, diese ist es gerade, welche der Erzieher zu bewirken und festzuhalten trachtet. *Machen, daß der Zögling¹⁷ sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse:* dies

¹⁷ Aus heutiger Sicht gilt dieser Ansatz natürlich auch für Mädchen.

oder nichts ist Charakterbildung! [...]

Gehorsam ist das erste Prädikat des guten Willens. Ihm gegenüber muß ein *Befehl* stehen oder muß wenigstens irgend etwas als Befehl erscheinen können. Der Befehl hat etwas *Befohlenes* zum Gegenstande. Aber nicht jeder Gehorsam gegen den ersten besten Befehl ist sittlich. Der Gehorchende muß den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt, das heißt, er selbst muß ihn für sich zum Befehl erheben haben. *Der Sittliche gebietet sich selbst.*¹⁸ (Herbart, 48- 49)

Die beiden zentralen Aussagen des Zitates lauten, dass Freiheit die Freiheit der Wahl ist und dass der Sittliche sich selbst gebietet. In Bezug auf die erste Aussage schließt sich der Kreis zu Herbarts primärem Erziehungsziel – der Moralität. Stellt man die Frage, worauf die freie Wahl beruhen soll, so lässt sich grundlegen: auf der Bildsamkeit und dem darauf aufbauenden Erfahrungshorizont in seiner unbestimmten Mannigfaltigkeit.¹⁹

Hierauf gilt es zurückzugreifen, wenn es darum geht, sich selbst zu gebieten. Um dies zu verdeutlichen, wird das im Zitat Gesagte schematisch veranschaulicht.

Befehl → *Befohlenes* → *Prüfung / Wahl / Würdigung / Gehorsam* → *Handlung*

Mit dieser Kette lässt sich Herbarts Konzept eines emanzipierten Individuums beschreiben. Auf einen Befehl folgt nicht eine direkte Handlung. Vor der Handlung steht das reflektierende Individuum. Ohne dieses „Zwischenschalten“ des reflektierenden Ich, wäre die Handlung bereits im Befehl festgelegt. Herbarts Ansatz schließt im Einzelfall nicht aus, dass dies geschieht. Dies gilt jedoch nur, wenn das Individuum generell zu der Überzeugung gelangt ist, dass der Befehl auch sein eigener ist. Es handelt sich somit um eine ad hoc-Reaktion aufgrund von Internalisierung.²⁰ In jedem Fall ist ein Handeln ursächlich nicht vom ursprünglichen Befehl abgeleitet, sondern vom eigenen Wollen als der Einheit von geprüftem Befehl und Gehorsam.²¹

Diesen Unterpunkt abschließend kann Herbarts Pädagogik also dahingehend verstanden werden, dass er auf der Grundlage der individuellen Bildsamkeit zunächst durch die Darstellung der Welt als komplexe, sich stets verändernde Einheit, respektive als eines „offenen Kreises“, einen sich ebenfalls stets erweiternden Erfahrungshorizont fordert. Dieser, je größer er ist, führt dazu, dass sich der einzelne Mensch zur Welt nach seinen persönlichen Vorstellungen verhalten kann, wobei er dem, was er für das Gute hält, den Vorzug gibt.

2.2.3.3 Exkurs über Ästhetik und Ethik

Es muss an dieser Stelle ein Exkurs über die Begriffe Ästhetik und Ethik eingeschoben werden. Dies ist notwendig, da Herbart diese Begriffe miteinander in Beziehung setzt.

Herbarts Ethik kann als eine ästhetische Entscheidungsethik verstanden werden. Als solche steht sie in Abhängigkeit zu einer allgemeinen persönlichen Ästhetikauffassung, Situation und Stimmung. Dieser Umstand bedarf einer genaueren Betrachtung.

Der von Herbart beschriebene Prozess der Entscheidung ist der Prozess, sich einen Befehl über Reflexion zu Eigen zu machen. Dieser prüfend reflektierende Prozess kann mit Kierke-

¹⁸ Alle Hervorhebungen im Original.

¹⁹ An dieser Stelle wird deutlich, dass der Begriff der Freiheit in diesem Zusammenhang unglücklich gewählt ist, da er a priori durch die Begrenztheit der internen Potentiale und des Erfahrungshorizontes determiniert ist.

²⁰ Alltagsweltlich ist diese Reaktion normal, da eine Dauerreflexion nicht leistbar ist. Dies widerspricht nicht dem Herbartschen Ansatz, da dieser optional erhalten bleibt.

²¹ Dem Autor ist bewusst, dass dem Begriff des Wollens ein eigenes Kapitel gewidmet werden könnte.

gaard als beherrscht von einem generalisierten Zweifel interpretiert werden. Jede Entscheidung ist hiernach ein Akt der Verzweiflung des Ich.

In welchem Verhältnis die Entscheidung zur Ästhetik steht und wie damit umzugehen ist, beschreibt Kierkegaard in seinem Hauptwerk „Entweder - Oder“ (1999) wie folgt:

„Die Wahl der Verzweiflung ist somit >ich selbst<; denn es ist freilich wahr, daß ich indem ich verzweifle, wie über alles andere so denn auch über mich selbst verzweifle; jedoch das Selbst, über das ich verzweifle, ist eine Endlichkeit gleich jeder anderen Endlichkeit, und das Selbst, das ich wähle, ist das absolute Selbst, oder mein Selbst nach seiner absoluten Giltigkeit. Verhält es sich dergestalt, so wirst Du hier abermals sehen, warum ich im Vorhergehenden und jetzt fort und fort sage, daß das von mir aufgestellte Entweder/Oder zwischen ästhetisch leben und ethisch leben kein vollständiges Dilemma ist, weil eigentlich nur von einer einzigen Wahl die Rede ist. Durch diese Wahl wähle ich eigentlich nicht zwischen Gut und Böse, sondern ich wähle das Gute; indem ich aber das Gute wähle, wähle ich eben damit die Wahl zwischen Gut und Böse. Die ursprüngliche Wahl ist ständig zugegen in jeder folgenden Wahl.

So verzweifle denn, und Dein Leichtsinns wird Dich niemals mehr dahin bringen, gleich einem un-steten Geist, gleich einem Gespenst umherzuwandern zwischen den Trümmern einer Welt, die doch für Dich verloren ist; verzweifle, und Dein Geist wird niemals mehr in Schwermut seufzen; denn die Welt wird Dir wieder schön und erfreuend werden, wiewohl Du mit anderen Augen auf sie blickst als zuvor, und Dein Geist wird sich befreit emporschwingen in die Welt der Freiheit.“ (Kierkegaard, 161)

Dem Zitat folgend, ist das Ästhetische der Wahl, das Gute zu wählen. Ethisch ist, zwischen Gut und Böse zu wählen. Beide Wahlen verschmelzen letztlich zu einer, die zugleich ästhetisch und ethisch ist. Denn die Wahl des Guten beendet die Verzweiflung des endlichen Selbst am absoluten Selbst sowie die Verzweiflung des absoluten Selbst am endlichen Selbst in der Entscheidung. Die Verzweiflung ist ein notwendiger Durchgang zur Entscheidung für das Gute. Deshalb kann Kierkegaard sagen, „die Welt wird Dir wieder schön und erfreuend werden“ (ebd.). Im Durchgang durch Verzweiflung in die verzweifelte Entscheidung ändert sich dein Blick auf die Welt. Es erschließt sich dem Blick das Schöne und dem Geist die Freiheit.

In der verzweifelten Entscheidung verbindet sich für Kierkegaard Schönheit und Freiheit, was inhaltlich im Einklang mit der Herbartschen Interpretation des Begriffs der Wahlfreiheit steht.

Das Kierkegaardsche Prinzip setzt voraus, dass den beiden Aspekten, dem ästhetischen und dem ethischen, der gleiche Stellenwert eingeräumt wird. Geschieht dies nicht, wird die Entscheidung entweder auf die Ebene Ästhetik oder auf die Ebene der Ethik verlagert. Man hätte dann das vollständige Dilemma, das Kierkegaard ablehnt. Ein gewisses Dilemma gibt er zu, aber es ist kein vollständiges.

Was damit gemeint ist, kann anhand von Koeppens Roman „Das Treibhaus“ (2004) beispielhaft analysiert werden. Koeppen lässt seinen Protagonisten Keetenheuve an einem Spielplatz vorbeigehen, auf dem ein hübsches schlankes und ein dickes Mädchen spielen. Keetenheuves Innenleben schildert Koeppen in diesem Zusammenhang wie folgt:

„Keetenheuve dachte an die Kinder. Er wäre gern zur Wippe gegangen, um mit dem hübschen Mädchen zu spielen. Keetenheuve war auch ein Ästhet, und der Ästhet war ungerecht. Er war ungerecht gegen das dicke Mädchen.“²² (Koeppen, 46)

Bereits die vor dem Zitat gemachte Unterscheidung in schlank = hübsch und dick = hässlich, ist ein ästhetisches Urteil. Im eigentlichen Zitat wird die Gefahr der Ungerechtigkeit eines solchen rein ästhetischen Ansatzes aufgezeigt und damit die Gefahr des Ausschlusses des ethisch Vertretbaren.

Überträgt man den Ansatz Kierkegaards und das Beispiel Koeppens auf die Herbartsche Forderung der Wahlfreiheit, wird die wesentliche Bestimmung dieses Diktums deutlich. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Freiheit der Wahl im Kontext von der in Kants kategorischem Imperativ geforderten Allgemeingültigkeit stehen muss. Dies schließt aber die Ästhetik nicht aus, sondern in Anlehnung an Kierkegaard implizit ein. Für ein Gelingen ethischer Entscheidungen ist daher Voraussetzung, dass ethisch getroffene Entscheidungen vom Entscheidenden hinsichtlich ihrer Bestandteile Ästhetik und Ethik reflektiert werden. Würde Koeppens Protagonist seinem bloßen Wollen folgen, würde er mit dem in seinen „ästhetischen Augen“ schlanken Mädchen spielen. Ein solches Handeln wäre keine Entscheidung, sondern ein schlichtes Nachgeben eines Bedürfnisses.

Mit diesem Beispiel zeigt sich im Kern, was mit Herbarts Wahlfreiheit gemeint ist. Koeppens Protagonist Keetenheuve hat die Möglichkeit, d. h. die Freiheit, seinem unmittelbaren Bedürfnis nicht nachzukommen, weil es alternative Möglichkeiten gibt. Keetenheuve kann ethisch verträglich entscheiden und z.B. mit beiden Mädchen spielen, was seinem ästhetischen Bedürfnis nicht zuwider ist. Die Entscheidung wird so angemessen in Bezug auf die Situation, das eigene Bedürfnis und das ethische Sollen. Angemessenheit der Wahl ist ein ästhetisches Kriterium. Damit steht die Wahl auch im Kontext des Schönen, so wie man sagt, er habe das (nicht vollständige) Dilemma schön gelöst. Herbarts Konzept des Unbestimmt-Vielfachen trägt dem Umstand Rechnung, dass aus dem gebotenen Guten noch nicht die Handlung (Mittel) ableitbar sind, wie man zum Guten kommt. Deshalb auch das Motiv des „Unbestimmt“. Habe ich also mehrere Möglichkeiten das Gute zu verfolgen, d.h. dem Befehl zu gehorchen, was bestimmt dann meine empirische Wahl. Es ist die Logik des Ästhetischen, die meine Wahl bestimmt. Empirisch kann dabei Hässliches, Unpassendes, Peinliches herauskommen, aber auch Angemessenes, Treffendes und Schönes.

Wesentlich bleibt für diesen Exkurs festzuhalten, dass die Begriffe Ästhetik und Ethik nicht synonym zu verstehen sind. Trotzdem sind sie untrennbar miteinander verknüpft, wie es Meider in seinem Aufsatz „(Ethik und Ästhetik sind Eins)“ (1997) in der Vorbemerkung darlegt:

„Der Titel stammt von WITTEGENSEIN und ist eine ‚Klammer-Anmerkung‘ des Satzes 6.421 im Traktat:

„Es ist klar, daß sich die Ethik nicht aussprechen läßt.

Die Ethik ist transcendental.

(Ethik und Ästhetik sind Eins.)’ [...]

²² Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass Koeppens Roman in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts spielt und geschrieben wurde. Es handelt sich bei der Beschreibung nicht um pathologische Pädophilie sondern lediglich um eine Beschreibung von Ästhetik.

Diese Gleichsetzung verwundert vor allem jene, die traditionell von der Drei-Einteilung Wissen-Sollen-Geschmack bzw. Erkenntnistheorie, Ethik und Ästhetik ausgehen. Für mich selbst war dieser Satz WITTGENSTEINs die Ermutigung, einen Prozeß beschleunigt fortzusetzen, der mich wegkommen ließ von der Idee, daß Moral ein deduktiv-nomologisches System von Sollensätzen sei, und der mich dahin führte anzunehmen, daß Moral ein Unterfangen permanenten Widerstreits ist.²³ (Meder 1997, 15)

Dieser Widerstreit ist die Verschmelzung von Ethik und Ästhetik. Hierin findet sich die Möglichkeit, ethisch angemessen zu handeln. Dies ist ein Handeln, das dem Individuum und allen anderen gerecht wird.

2.2.3.4 Pädagogische Ethik als Handlungsansatz

Die vorangegangenen Punkte haben gezeigt, dass es einen Unterschied zwischen philosophischer und pädagogischer Ethik gibt. Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, wird an dieser Stelle die Besonderheit der pädagogischen Ethik in Abgrenzung zur philosophischen Ethik herausgearbeitet. Hierzu wird zunächst versucht, die philosophische Ethik kurz in einem handlungstheoretischen Verständnis zu konkretisieren, um dann auf einen Handlungsansatz für eine pädagogische Ethik überzuleiten.

Jedem Handeln, das in der philosophischen Ethik positiv bestimmt ist, liegt das Streben nach Symmetrie zugrunde. Das bedeutet, dass philosophische Ethik ihren Ausgangspunkt im Konzept der dialektischen Auseinandersetzung mindestens zweier gleichberechtigter Parteien hat. Gleichberechtigt heißt, dass beide Parteien den dialektischen Prozess aktiv dahingehend gestalten können, dass das überindividuelle ethische Subjekt des Handelns das symmetrische Handeln selbst ist.

Im Gegensatz zu der philosophisch-ethischen Ausgangslage, ist in der Pädagogik das Verhältnis zwischen den Parteien a priori in irgendeiner Hinsicht asymmetrisch und somit im philosophischen Sinn nicht ethisch. Die Asymmetrie besteht in den unterschiedlichen Voraussetzungen des Pädagogen und des Klienten. Der Pädagoge kann etwas, das der Klient lernen und entwickeln soll. Der handelnde Pädagoge hat die Aufgabe, den Klienten zur Handlungsfähigkeit zu erziehen. Dies setzt voraus, dass der Klient die Möglichkeit der Handlungsfähigkeit besitzt. Mit dieser Beschreibung kann das asymmetrische Verhältnis zwischen Erzieher und Klient zunächst zu einem pädagogischen Ansatz folgendermaßen strukturiert werden: Pädagogisches Handeln ist ein Handeln in einer asymmetrischen Ego-Alter-Synthese, das die für das Pädagogische konstitutive Asymmetrie überwinden will, soll und muss.

Das asymmetrische Verhältnis zwischen Erzieher und Klient kann noch genauer beschrieben werden. Der Klient besitzt innere Möglichkeiten, sich zu entwickeln. Hartwich nennt diese inneren Möglichkeiten Potentiale des Klienten, und diesen Umstand als Faktor im pädagogischen Verhältnis Potentialität.²⁴ Potentialität ist ein Moment von Bildsamkeit, wie sie Hebart verstanden hat: die Möglichkeit, sich zu bilden. Den inneren Möglichkeiten stehen äußere Möglichkeiten gegenüber. Dieser Umstand wird Possibilität als Faktor im pädagogischen Verhältnis genannt. Possibilität ist das zweite Moment von Bildsamkeit: die Möglichkeit, dass Welt bildet. Sie liegt auf der Seite des Pädagogen. Die pädagogische Aufgabe besteht darin,

²³ Alle Hervorhebungen im Original.

²⁴ D. D. Hartwich ist der Autor der „Rekursiven Hermeneutik“ [URN (NBN): urn:nbn:hbz:361-2404. 2002]. Seine Überlegungen übernehme ich aus Gesprächen und nicht veröffentlichten (grauen) Papieren.

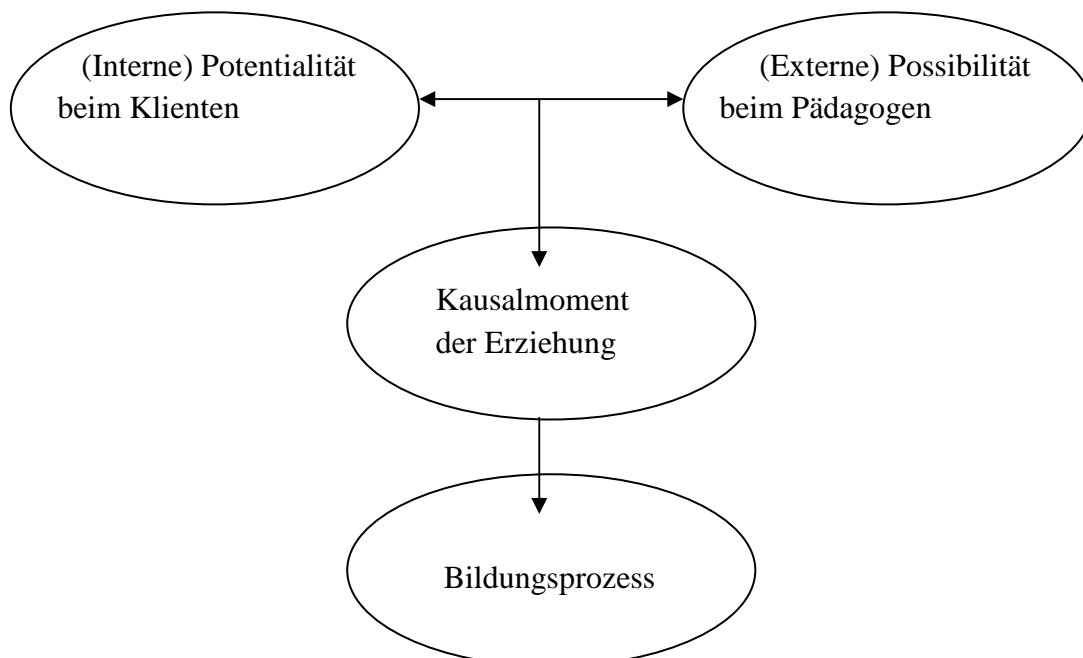
beide Faktoren, Potentialität und Possibilität, in einem pädagogischen Kausalmoment derart zusammen zu führen, dass Bildungsprozesse ausgelöst werden. Hartwich nennt dieses dritte Moment deshalb auch prozessauslösendes Moment. Potentialität und Possibilität müssen zur Passung gebracht werden. Dieses Zusammenpassen ist ein ästhetisches Moment, weswegen Herbart auch von der ästhetischen Darstellung von Welt als dem prozessauslösenden Moment spricht. Es muss nach Herbart deshalb als ästhetisch angenommen werden, weil es weder aus der Logik des Sollens auf der Seite des Sich-Bildens noch aus der Logik der Welt auf der Seite des Welt-Bildet abgeleitet werden kann.

„Also als findend eine Notwendigkeit erscheint er²⁵ sich. [...] Keine theoretische; man kennt den Unterschied zwischen *sollen* und *müssen*, und einen Befehl würdigen heißt nicht, sich nach dem Unabänderlichen zu bequemen. Also auch keine *logische*; denn diese ist an sich ebenfalls ein Müssen sie verweist überdas auf einen höheren Grundsatz und verschiebt also nur die Frage, wie und warum denn *er* notwendig sei? Also nichts Geschlossenes, nichts Gelerntes, nichts in der Erfahrung Gegebenes oder durch die Naturlehre Erforschtes! Soweit behält Kant durchaus recht, der das Empirische der reinen Vernunft streng entgegengesetzt. Man wird aber hoffentlich hier nicht etwa antworten: eine *moralische* Notwendigkeit! Denn es ist nur eben zuvor gezeigt, daß wir hier ganz außer dem Gebiet der Moral sind. Die Rede ist von dem ursprünglich Notwendigen, was erst *dann* etwa *sittlich-notwendig werden* wird, wenn es, im Gegensatz gegen die Neigung, den Gehorsam regiert.

Unter den bekannten Notwendigkeiten ist nur noch die *ästhetische* übrig.

Diese charakterisiert sich dadurch, daß sie in lauter absoluten Urteilen, ganz ohne Beweis, spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung zu legen. Auf die Neigung nimmt sie gar keine Rücksicht; sie begünstigt und beschreitet sie nicht. Sie entsteht beim vollendeten Vorstellen ihre Gegenstandes.“²⁶ (Herbart, 50-51)

Graphisch lässt sich dieser pädagogische Ansatz wie folgt darstellen:



²⁵ Der Befehl. Anm. d. A.

²⁶ Alle Hervorhebungen im Original.

Auf der Grundlage dieses Ansatzes besteht die erste Aufgabe des Pädagogen darin, die internen Potentiale des Klienten zu finden. Der zweite Schritt ist das Arrangement der äußeren Möglichkeit, dass der Klient sein internes Potential entwickeln und verwirklichen kann. Ein Kind im Kindergartenalter soll beispielsweise lernen, sich selbst die Schuhe zu binden. Die interne Potentialität des Kindes besteht in Form von Feinmotorik, abstraktem Vorstellungsvermögen usw. Als externe Possibilität stellt der Pädagoge Schnürschuhe und Methoden zum Vermitteln des Schuhbindens bereit. Die Zusammenführung von interner Potentialität beim Kind und externer Possibilität beim Pädagogen beispielsweise in der Aussicht, gemeinsam draußen im Freien zu spielen, stellt das Kausalmoment der Erziehung dar. In diesem Moment wird der Prozess ausgelöst, dass das Kind für seine interne Potentialität aktiviert und mithilfe des Pädagogen sich das Schuhbinden aneignet. Das Prozessziel ist erreicht, wenn das Kind ohne Unterstützung zum einen Schuhe binden kann und zum anderen das Erlernte für sich sinnvoll anwendet.

Mit dem dargestellten Ansatz ist eine pädagogische Handlungstheorie konzipiert. Auf der Grundlage dieser pädagogischen Handlungstheorie kommt man dann zu einer pädagogischen Ethik, wenn man nach pädagogischen Normen als der wissenschaftlichen Grundlage des Handelns fragt. Diese Normen ergeben sich für die vorliegende Arbeit wie folgt:

Pädagogische Norm 1:

Der Pädagoge weiß um die grundsätzliche Asymmetrie in der Beziehung zwischen ihm und dem Klienten, die sich aus dem Verhältnis von Potentialität und Possibilität ergibt. Er reflektiert sein pädagogisches Handeln dahingehend, dass seine Intervention den Klienten nicht stigmatisiert. Denn Zuschreibungen missachten den Umstand, dass wir nie ein gesichertes Wissen um die Potentiale des Klienten als dessen Inneres haben können. Der Pädagoge wahrt die Integrität des Klienten.

Pädagogische Norm 2:

Der Pädagoge schafft für die Lernsituation ein Umfeld, in dem es dem Klienten möglich wird, seine Potentiale zu entfalten und die Konzentration auf den Lerninhalt zu halten.

Pädagogische Norm 3:

Der Pädagoge orientiert sich bezüglich der Lerninhalte und deren quantitativen und qualitativen Vermittlung an den internen Potentialen des Klienten. Der Pädagoge findet gemeinsam mit dem Klienten die internen Potentiale durch geeignete Anregungen (prozessauslösende Momente). Notwendige Diagnosen beziehen sich nicht auf Potentiale sondern auf die Verwirklichungsprozesse als Lernfortschritte.

Pädagogische Norm 4:

Der Pädagoge akzeptiert die mögliche Begrenztheit der internen Potentiale des Klienten. Hierbei beachtet der Pädagoge, dass ein gegenwärtig nicht oder eingeschränkt vorhandenes Potential zu einem späteren Zeitpunkt vorhanden sein kann. Der Pädagoge überfordert den Klienten daher nie durch das Fördern-Wollen einer nicht vorhandenen Potentialität, schließt aber die Möglichkeit einer späteren Potentialentwicklung des Klienten in sein Handeln ein.

Pädagogische Norm 5:

Der Pädagoge wertschätzt den Klienten, indem er sich als Hilfe zur Entwicklung der internen Potentiale des Klienten begreift und sein pädagogisches Handeln ausschließlich nach den Möglichkeiten des Klienten ausrichtet. Er soll der Advokat der Potentialität sein.

Pädagogische Norm 6:

Der Pädagoge akzeptiert seine eigene Begrenztheit bzgl. der externen Possibilitäten. Er handelt stets im Interesse der Möglichkeit, dass der Klient seine internen Potentiale ausbilden kann. Dies bedeutet z.B.:

Der Pädagoge zieht einen anderen Pädagogen zurate, wenn er selbst mit seinen Mitteln die Förderung der internen Potentiale des Klienten nicht oder nur eingeschränkt gewährleisten kann.

Der Pädagoge akzeptiert, wenn das interne Potential des Klienten sein eigenes internes Potential unterschreitet oder übersteigt.

Der Pädagoge akzeptiert, wenn der Klient ein internes Potential anders entwickelt, als er es sich vorstellt, oder anders nutzt als er selbst.

Pädagogische Norm 7:

Der Pädagoge richtet seine Maßnahmen und Hilfsmittel nach den internen Potentialen des Klienten aus. Er führt beide Aspekte der Bildsamkeit, Sich-Bilden und Welt-Bildet, zusammen und sorgt so für das pädagogische Kausalmoment. Der Pädagoge handelt darin ästhetisch.

Pädagogische Norm 8:

Der Pädagoge setzt als Ziel seines Handelns die von ihm unabhängige Verwirklichung der internen Potentiale durch den Klienten.

Pädagogische Norm 9:

Allen pädagogischen Normen liegt das Prinzip der Selbstverwirklichung des Klienten entlang eigener Potentiale zugrunde, das auch in Herbarts Forderung ausgedrückt ist:

„Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! [...] Der Sittliche gebietet sich selbst.“²⁷ (Herbart, 48-49)

Pädagogische Norm 10:

Die Selbstverwirklichung des Klienten muss Regeln folgen, die die Selbstverwirklichung aller möglich machen. Diese letzte Norm kann als der kategorische Imperativ für pädagogisches Handeln begriffen werden. Er bildet den oben schon erwähnten kantianischen Rahmen einer pädagogischen Ethik, die sich vor diesem Hintergrund aber eher an Herbart orientiert. Diese letzte Norm schränkt die Beliebigkeit der Selbstverwirklichung unter dem Gesichtspunkt des Rechts aller auf Selbstverwirklichung ein.

Wenn Ethik – wie hier angenommen – die Wissenschaft von dem guten Leben, d. h. von dem Guten selbst, den Normen und Werten ist, dann will ich im folgenden ein ethisches handeln und Verhalten als ein solches verstehen, das sich reflektierend an der Ethik als Wissen-

²⁷ Alle Hervorhebungen im Original.

schaft orientiert. Ethisches Handeln im pädagogischen Handlungszusammenhang ist demnach ein Handeln des reflektierenden Praktikers, der seinen Reflexionshorizont über die Ethik bestimmt und nicht etwa über den ökonomischen Zusammenhang von Kosten, Nutzen und Dienstleistung.

2.4 Fazit und Ausblick

Der Versuch, für diese Arbeit eine pädagogische Ethik zu entwerfen, fand im Rekurs auf Klassiker statt. Der Grund für diese Herangehensweise liegt darin, dass seit ihrer Zeit nur noch in Ausnahmefällen der Versuch unternommen werden konnte, einen universellen Ansatz zu wagen. Die gegenwärtige Pädagogik ist in Fachgebiete bzw. Teildisziplinen wie Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Schulpädagogik etc. ausdifferenziert. Diese sind so spezialisiert, dass es inzwischen fast schon einer interdisziplinären Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft bedarf, um zu einem Zusammenhang zu kommen.

Diese Entwicklung betrifft nicht nur die Pädagogik, sondern lässt sich in allen anderen wissenschaftlichen Disziplinen erkennen. Die Ausdifferenzierungen sind eine Anpassung an die Herausforderungen unserer Zeit.

Für die vorliegende Arbeit ist es nicht möglich, sich an diesen Mainstream zu halten. Der weitere Verlauf der Arbeit wird zeigen, dass gerade, wenn auch in bester Absicht, diese Herangehensweise zu Ansätzen geführt hat, die vom hier vorgestellten ethischen Anspruch weit entfernt sind.

Unterschlägt man die Maxime nach gleichen ethischen Bedingungen, wird ein wesentliches Ziel der Postmoderne, das nach Verschiedenheit und Pluralität, nicht erreicht werden können. Wie dieser scheinbare Widerspruch zu verstehen ist, erklärt der Soziologe Bauman in seinem Buch „Moderne und Ambivalenz“ (1996). In Adaption an die Französische Revolution schreibt er:

„Es kann nicht länger ignoriert werden, daß die neue Dreierallianz von Werten auf Kosten der alten an Popularität gewinnt. Die neuen Horizonte, die heute die menschliche Imagination zu entflammen und menschliches Handeln zu inspirieren scheinen, sind die der *Freiheit*, der *Verschiedenheit* und der *Toleranz*. Dies sind neue Werte, die die postmoderne *Mentalität* formieren. Was freilich die postmoderne *Praxis* anbelangt, so sieht sie kein bißchen weniger verunstaltet aus als ihre Vorgängerin.“²⁸ (Bauman, 334)

Diese zugegeben hochgesteckten neuen Ziele können nur erreicht werden, wenn ausnahmslos jedem Menschen die Entwicklung von „Verschiedenheit“ - in einem noch zu erwähnenden Zusammenhang wird von „Mündigkeit“ gesprochen - erlaubt und gestattet wird. Diese Anerkennung von Verschiedenheit ist in der pädagogischen Ethik abgesichert, die in dieser Arbeit dem Herbartschen Ansatz unter Berücksichtigung der internen Potentiale des Einzelnen folgt und die von Bauman geforderte Toleranz, die er an anderer Stelle Solidarität nennt, mit einbezieht.

Die Anspielung auf die „Mündigkeit“ geht auf Adornos Radiogespräch mit Becker mit dem Titel „Erziehung zur Mündigkeit“ (2004) zurück. Zunächst unabhängig des Inhalts, ist der Titel oder das Motto des Gesprächs ein Imperativ für die Pädagogik. Letztlich kann gesagt

²⁸ Alle Hervorhebungen im Original.

werden, dass diese Forderung die gesamte erzieherische Aufgabe darstellt. Aus einem solchen Axiom lässt sich selten eine Theorie oder Methode ableiten. Was es aber bietet, ist Orientierung. Jegliches Nachdenken, Handeln und Entscheiden lässt sich an einem solchen Satz abgleichen. Der Erziehende kann seine pädagogischen Interventionen nach diesem Leitsatz ausrichten: Erziehe ich gerade zur Mündigkeit oder befehle ich nur? Der Einzelne kann sich selbst dahingehend prüfen, ob er in einer bestimmten Situation autonom handelt oder lediglich einer Norm folgt. Dieses autonome Handeln macht Adornos Gesprächspartner Becker an einer Stelle deutlich, wenn er sagt:

„Es wird z.B. nötig sein, wenn jemand, der bisher Buchführung getrieben hat und nun durch die Einführung von entsprechenden Maschinen überflüssig wird und etwa als Programmierer vorgebildet werden soll, nicht nur lernt, was er da tun muß, sondern sozusagen einen anderen Orientierungshorizont, eine andere Denkdimension vermittelt bekommt. Dazu wäre es dann z.B. nötig, daß er möglicherweise eine Fremdsprache lernt, obwohl er sie gar nicht braucht, weil ihm dadurch ein anderer Erfahrungshorizont entsteht.“ (Adorno, 142-143)

Diese 1969 gemachte Aussage ist ein früher Hinweis auf eine komplexer werdende Welt, in der man nicht mehr nur den gesellschaftlich ökonomischen Anforderungen folgen kann. Man braucht vielmehr alternative Erfahrungshorizonte, sodass die Wahl zu Orientierungen für die Sinnsetzung des Lebens möglich wird. Herbarts „Der Sittliche gebietet sich selbst“ (Herbart, 49) ist nicht länger nur eine pädagogische Forderung, sondern in der Erweiterung „Der Sittliche setzt sich den Sinn seines Lebens selbst“ eine Notwendigkeit. Diese Notwendigkeit findet in einer neuen Ausgestaltung von Bildsamkeit ihren Ausdruck. Diese wird von Meder unter „Paradigmawechsel: neues Lernen – neue Didaktik in Web-Didaktik“ (2006) wie folgt beschrieben:

„Fasst man diese Überlegungen zusammen, dann muss konstatieren, dass das Lernen im 21. Jahrhundert radikal anders sein wird, als das Lernen, das wir als schulisches bzw. kursorientiertes Lernen aus dem 19. und 20. Jahrhundert kennen. Dieses neue Lernen ist eher ein Sich-verfügbarmachen von Informationen und Wissensbeständen bei aktuellen Problemen; es ist eher eine Art Aktualisierung von in Maschinen gespeichertem Wissen. Und ein solches neues Lernen erfordert auch eine neue Didaktik, die eben keine Schuldidaktik und auch keine Kursdidaktik im Sinne von Weiterbildungstrainings sein kann. Sie muss eine Didaktik der Verfügbarkeit sein. Sie muss sich für kurze Phasen eignen, die in den Arbeitsprozess eingeschoben werden können und in denen man sich zielgenaues Wissen erarbeitet.“ (Meder 2006, 20-21)

Dem Zitat folgend, kann sich der Einzelne nicht mehr auf seine curricular vermittelte Bildung verlassen. An ihre Stelle ist die, mit Schleiermacher gesprochen, „Fertigkeit“ der Informationsfindung getreten. Selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft setzt diese Fertigkeit voraus. Da diese Ausfüllung von Bildsamkeit zudem die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen impliziert, ist in ethischer Sichtweise auch der dezisionistische Ansatz dieser Arbeit gestärkt.

Für den vorliegenden Text ergibt sich aus den Zitaten von Becker und Meder noch ein weiterer Aspekt. Dieser besteht darin, dass die Herausforderungen unserer Zeit zu der in diesem Kapitel formulierten pädagogischen Aufgabe der Entwicklung der internen Potentiale des Einzelnen zurückführen. Becker und Meder zeigen implizit auf, dass sich die Pädagogik lange Zeit darauf beschränkte, zur Lebensfähigkeit innerhalb einer Gesellschaft zu erziehen. Dies geschah auf der Grundlage einer curricular festgelegten Wissensvermittlung, für die die Pädagogik die didaktischen Mittel bereitstellte. Wie die folgenden Kapitel zeigen werden, ist dies noch immer eine wichtige Zielsetzung. Letztlich ist dieser Ansatz aber auch eine Beschnei-

dung desjenigen, der erzogen wird, da die Verwirklichung seiner internen Potentialität vom Erzieher auf die äußeren Notwendigkeiten, auf die externen Possibilitäten, reduziert wird.

Wie Becker und Meder zeigen, ist eine solche Handlungsweise in einer pluralistischen Gesellschaft in ihrer Ausschließlichkeit nicht länger möglich. Im Gegensatz dazu besteht die durch Gesellschaftsstrukturen begründete Notwendigkeit, die Gesamtheit der internen Potentiale des Einzelnen unter Wahrung der zehnten pädagogischen Norm zu fördern und als gesellschaftliche Ressource zu nutzen. Aus diesem Grund ist die hier vorgelegte pädagogische Ethik nicht länger nur eine bloße Forderung.

Es besteht jedoch die Gefahr, dass die Notwendigkeit der pädagogischen Ethik bei Menschen, die z.B. durch eine geistige Behinderung nicht am Arbeitsleben auf dem so genannten ersten Arbeitsmarkt teilhaben können, weiter als bloße Forderung angesehen wird. Überleitend auf die nächsten Kapitel, in denen ich mich mit Autismus und pädagogischen Interventionen beschäftige, ist folgender Grundsatz vorwegzunehmen:

Die Tatsache, dass bei Menschen mit Autismus alles anders zu sein scheint, auch die pädagogische Intervention, ändert nichts an einer allgemeinen pädagogischen Zielsetzung.

*Aber auch bei diesen Kindern
muß hinter dieser kühlen, sachlichen Art des Verkehrs
ein echtes Wohlwollen stehen,
will man pädagogisch überhaupt etwas erreichen.*

Hans Asperger

3. Autismus

Der Begriff Autismus war viele Jahre nicht eindeutig definiert. Dies galt schon hinsichtlich der Frage, ob es sich um eine Krankheit²⁹, eine Behinderung oder eine Einschränkung etc. handelt, als auch hinsichtlich der Ursachen, die zum Autismus führen. Heute gilt Autismus als die tiefgreifendste aller Entwicklungsstörungen. Neuere Untersuchungen aus der Zwillingsforschung deuten übereinstimmend auf einen biologischen, respektive angeborenen Ursprung dieser tiefgreifenden Entwicklungsstörung hin. Hierzu schreiben die Entwicklungspsychologinnen und Pädagogischen Psychologinnen Rollett und Kastner-Koller in ihrem Buch „Autismus“ (2001) folgendes:

„Mit modernen Untersuchungsmethoden konnten bei Autisten die unterschiedlichsten organischen Störungen nachgewiesen werden: Defekte im Kleinhirn, das für den Bewegungsfluß zuständig ist, [...], außerdem im limbischen System, dem so genannten ‚Belohnungszentrum‘ des Gehirns; eine wenig entwickelte Glia, die im Gehirn als Puffer zwischen den Nervenbahnen wirkt u.a.m. Auf eine erbliche Mitbeteiligung deutet der Befund hin, daß bei eineiigen Zwillingen nach RITVO u.a. in 95,7% der Fälle beide Kinder autistisch sind; bei zweieiigen Zwillingen ist dies nur bei 23,5% der Fall. Neuere Untersuchungen können [sic] zeigen, daß Chromosomendefekte zu autistischen Behinderungen führen können.“ (Rollett/Kastner-Koller, 4)

Das Zitat zeigt, dass das Auftreten von Autismus wesentlich biologisch zu erklären ist. Diese Tatsache darf nicht dazu verleiten, Autismusforschung auf naturwissenschaftliche Gesichtspunkte zu begrenzen.

Es war über Jahrzehnte ein wissenschaftliches Tabu, soziale Komponenten für Autismus verantwortlich zu machen. Dies geht auf Behandlungsfehler und verfehlte psychoanalytische Interpretationen von Autismus zurück. Besonders Bettelheim verfolgte diesen Forschungsansatz. Er prägte in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts den Begriff der „Kühlschrankmutter“, der er die emotionale Bindung zu ihrem Kind absprach. Dies führte bei den Eltern zu Schuldgefühlen und sozialer Ausgrenzung. Aufgrund dieses Umstands wurde in der Wissenschaft in der Folge versucht, alle sozialen Aspekte auszusparen und nur noch biologische Ursachen für Autismus zu finden. Es dauerte bis in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts, bis begonnen wurde, beide Aspekte, soziale und biologische, in die Autismusforschung einzubeziehen.³⁰

In der neueren Diskussion ist der Aspekt des Sozialen enthalten. Es wurde erkannt, dass das Verhalten des sozialen Umfelds erheblichen Einfluss auf die Entwicklung autistisch gestörter Menschen hat. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf diesen für die Pädagogik wichtigen Aspekt ausführlich eingegangen.

²⁹ Der Begriff der „Krankheit“ wird in der gegenwärtigen Diskussion ausgespart.

³⁰ Unten wird die Bedeutung Bettelheims in diesem Zusammenhang vertieft.

Zunächst wird eine Beschreibung der Wissenschaftsgeschichte des Autismus vorangestellt.

3.1 Die Pioniere: Bleuler, Kanner und Asperger

Der Begriff „Autismus“ wird in der Wissenschaftsgeschichte mit den drei in der Überschrift aufgeführten Ärzten in Verbindung gebracht. Der Namensgeber Bleuler ist hierbei von den heutigen Definitionen am weitesten entfernt.

Die beiden anderen Autoren kamen 30 Jahre nach Bleuler zu neuen Inhalten, mit denen sie den Begriff füllten. Unabhängig voneinander entwickelten der Kinder- und Jugendpsychiater Kanner 1943 in Baltimore (USA) und der Pädiater Asperger 1944 in Wien (Österreich), Theorien über Autismus. Sie beobachteten in ihren Praxen ein „Krankheitsbild“, das noch nicht beschrieben war. Hierbei erkannten sie unterschiedliche Phänomene, die sie nach dem Krieg zum heute bekannten Autismusspektrum zusammenführten.

Der Autismusexperte Kehrer schreibt über die Entstehung der ersten Autismustheorien in seinem Buch „Autismus – Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte“ (1995) folgendes:

„Leo Kanner, im Osten der Donaumonarchie geboren, vorwiegend in Berlin ausgebildet und 1924 nach Amerika ausgewandert, und der Wiener Pädiater Hans Asperger haben ihr Augenmerk auf eigenartige Verhaltensweisen bei Kindern gelenkt, bei denen Kontaktstörungen und extreme Bezo-genheit auf sich selbst die am meisten hervorstechenden Merkmale sind. Kanner nannte dieses Erscheinungsbild ‚Frühkindlicher Autismus‘ (early childhood autism) und Asperger ‚autistische Psychopathen‘.

Der Zeitpunkt dieser Erstbeschreibung war der zweite Weltkrieg, nämlich 1943/44. Es ist kaum möglich, daß Kanner und Asperger von ihren jeweiligen Veröffentlichungen gewußt haben, denn die kriegerischen Ereignisse ließen eine Kommunikation nicht zu. So mußten sie zwangsläufig in bezug auf ihre Entdeckung bis mindestens 1945 Autisten bleiben.“ (Kehrer, 9)

Das Zitat impliziert neben der historischen Einordnung eine bis heute anhaltende Diskrepanz in der Autismusforschung. Während Kanner schnell eine Öffentlichkeit für seine Forschungen erreichen konnte, verschwand der Ursprungstext von Asperger im Archiv der Wiener Universität. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird dargestellt, dass Autismusforschung bis heute wesentlich in den USA betrieben wird³¹.

3.1.1 Bleuler (1857 – 1939)

Es kann in dieser Arbeit, die den Aspekt der Ethik in den Vordergrund stellt, nicht auf Bleuler eingegangen werden, ohne zuvor auf die Ambivalenz hinzuweisen, die mit diesem Autor einhergeht. Auf der einen Seite war er ein bedeutender Wissenschaftler, wie aus diesem Unterpunkt hervorgehen wird. Auf der anderen Seite war er aber auch ein führender Vertreter der Eugenik. Hierzu schreibt Marti in seinem Artikel „Paul und Paolo“ in der Schweizer Zeitschrift „FACTS“ (11/2002) folgendes:

„Die Schweiz war bis in die Dreissigerjahre [sic] in Europa das führende Experimentierfeld für Kastrationen von Menschen. Der Enthusiasmus der hiesigen Ärzte und Psychiater sollte nur von Hitlers KZ-Ärzten übertroffen werden. Vor allem die Psychiatrie-Klinik Burghölzli machte sich daran, die Verminderung von Geburten <Minderwertiger> durchzusetzen. Zentrale Figuren dieses

³¹ Jeweils große Forschungszentren befinden sich u.a. auch in Edinburgh und Sydney. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Hinforschung.

Programms waren die Burghölzli-Direktoren Auguste Forel (1878 bis 1898), Eugen Bleuler (1898 bis 1926), Hans Wolfgang Maier (1927 bis 1941) und Manfred Bleuler (1942 bis 1970).

Englischen und amerikanischen Rassenhygienikern nacheifernd, machten sie Zürich zu einem Knotenpunkt europäischer Eugenik.“ (Marti, 1-2)

Unabhängig von seiner Rolle bezüglich der Eugenik, war Bleuler der Erste, der den Begriff Autismus in die Wissenschaft einführte. Im Jahr 1911 legte er eine vorläufige Definition vor. In dieser Definition verstand Bleuler im Gegensatz zu den heutigen Auslegungen unter Autismus eine Form der Schizophrenie, wie es Remschmidt in seinem Buch „Autismus“ (2000) darlegt:

„Bleuler charakterisierte mit diesem Begriff das Verhalten schizophrener Erkrankter, sich in eine gedankliche Binnenwelt zurückzuziehen, zunehmend weniger Kontakt zu ihren Mitmenschen aufrechtzuerhalten und sich traumhaft-phantastischen Gedanken in sich gekehrt und umweltabgewandt hinzugeben.“ (Remschmidt 2000, 9)

Mit der Feststellung des Rückzugs hat Bleuler eine typische Auffälligkeit des Autismus beschrieben. Diese gehört auch zur heutigen Diagnose. Verfehlt ist hingegen die Annahme, dass es einen Zusammenhang mit der Schizophrenie gibt. Im Gegenteil weiß man heute um signifikante Unterschiede zu diesem Krankheitsbild, wie unten gezeigt werden wird.

Bleuler war der Erstbeschreiber der Schizophrenie. So ist zu begründen, dass er auch den von ihm beschriebenen Autismus in einem Zusammenhang zur Schizophrenie sah. In Bezug auf Autismus gibt Bleuler in seinem Buch „Lehrbuch der Psychiatrie“ (1972) folgendes Beispiel:

„Dafür leben sie in einer eingebildeten Welt von allerlei Wunscherfüllungen und Verfolgungsideen. Beide Welten aber sind ihnen Wirklichkeit; manchmal können sie die beiden Arten bewußt auseinanderhalten. In anderen Fällen ist die autistische für sie die wirklichere, die andere ist eine Scheinwelt. Die wirklichen Menschen sind ‚Masken‘, ‚flüchtig hingemachte Männer‘ u. dgl. Je nach der Konstellation ist bei den mittelschweren Fällen bald die eine, bald die andere Welt im Vordergrund; ja es gibt, wenn auch selten, Patienten, die sich willkürlich von der einen in die andere versetzen können. Die leichteren Fälle bewegen sich mehr in der Realität, die schwersten lassen sich gar nicht mehr aus der Traumwelt herausreißen, wenn sie auch für die notwendigen Verrichtungen wie Essen und Trinken den Kontakt mit der Wirklichkeit noch aufrecht erhalten.“ (Bleuler, 400)

Dieses Zitat zeigt, wie sehr Bleuler seine Autismusbeschreibung im Krankheitsbild der Schizophrenie ansiedelte. Der Irrtum besteht darin, dass Autismus nicht durch „Wahnvorstellungen“ hervorgerufen ist. Dies steht im Gegensatz zu Menschen, die z.B. in einem psychotischen Schub „gefangen“ sind und mit entsprechender Therapie und/oder Medikation aus diesem herausgeführt werden können. Im Unterschied zur Schizophrenie, die zumeist alternierend ist und bei der in einem Abgleich zur „Realität“ interveniert werden kann, stellt der Autismus eine konstante, egozentrierte Weltsicht bei den betroffenen Menschen dar. Aufgrund dieses Unterscheidungszeichens bedarf es beim Umgang und der Therapie autistischer Menschen eines anderen Ansatzes, als es z.B. bei Menschen mit Schizophrenie der Fall ist. Auf diese Besonderheiten wird unten noch ausführlich eingegangen.

Bevor autismusgeschichtlich auf Kanner und Asperger eingegangen wird, ist es wichtig, die Auswirkungen der Beschreibungen Bleulers darzustellen. Hierzu wird ein Exkurs über Bettelheim eingeschoben.

3.1.2 Exkurs über Bettelheim (1903 – 1990)

Inhaltlich ist Bettelheim für diese Arbeit nicht unmittelbar relevant. Er wird dadurch zum Thema, dass er in der Autismusforschung oft als Negativbeispiel herangezogen wird.³² Es soll an dieser Stelle nicht dazu angehoben werden, sich diesen Äußerungen, wie sie z.B. bei Schreibman in ihrem Artikel „General Principles of Behavior Management“ (1994) „Allgemeine Prinzipien von Verhaltensmanagement“ (Ü. d. A.) zu finden sind, anzuschließen. Im Gegenteil soll eine Lanze für diesen bedeutenden Wissenschaftler gebrochen werden. Schreibman schreibt:

„The psychodynamic approach, whose major proponent was Bruno Bettelheim [...], was based upon the erroneous assumption that autism was due to faulty parenting and psychopathology of the parents. The prescribed treatment was to remove the children from the harmful environment provided by the parents and put the child in a permissive, accepting environment within which the child could emerge from the autistic ‘fortress.’ To make a very long story short, this did not work. In fact there are no empirically substantiated data to suggest that treatment based upon this model is effective.” (Schreibman, 12)

“Die psychodynamische Herangehensweise, deren Hauptvertreter Bruno Bettelheim war [...], basierte auf der falschen Annahme, dass Autismus auf elterliche Erziehungsfehler und Geisteskrankheit der Eltern zurückzuführen sei. Die vorgeschriebene Behandlung war, das Kind aus der leidvollen Umgebung der Eltern zu entfernen und das Kind in einer verständnisvollen, akzeptierenden Umgebung aus der autistischen ‚Festung‘ zu befreien. Um eine sehr lange Geschichte abzukürzen, dies funktioniert nicht. Tatsächlich gibt es keine empirisch haltbaren Daten, die belegen, dass eine auf diesem Modell basierende Behandlung erfolgreich ist.“ (Schreibman, 12, Ü. d. A.)

Auf dieses Zitat ist zu antworten, dass alle aufgeführten Fehleinschätzungen Bettelheims und die daraus resultierende Ineffektivität der Methode inhaltlich richtig erkannt sind. Es ist jedoch eine Frage der wissenschaftlichen Anständigkeit, Bettelheim nicht auf seine Fehleinschätzungen zu reduzieren. Es gilt anzuerkennen, dass Bettelheim in seiner Zeit einer der wenigen war, der mit autistischen Menschen arbeitete. Er nahm sich des Themas und der betroffenen Menschen an. Dass er sich aufgrund seiner Freudschen Prägung im Ansatz irrte, steht aufgrund des heutigen Forschungsstandes außer Frage.

Aus dieser Sicht ist festzuhalten, dass der Bettelheimsche Ansatz in Bezug auf Autismus als falsifiziert angesehen werden muss. Moralisch ist darauf hinzuweisen, dass er eine Lösung zu finden versuchte. Dies geschah gegen den schwierigsten Widerstand überhaupt – nämlich gegen das Desinteresse.

3.1.3 Kanner (1896 – 1981)

Unter dem Titel „Autistic disturbances of affective contact“ (1968), „Autistische Störungen von Kontakten“ (Ü. d. A.), legte Kanner 1943 die erste Beschreibung eines heute bekannten Autismus vor.³³ Dieser Autismus wird nach dem Entdecker Kanner-Syndrom, aber auch Infantiler sowie Frühkindlicher Autismus genannt.

³² Wie oben erwähnt, führte der psychoanalytische Ansatz Bettelheims zu einer Tabuisierung der Einbeziehung der sozialen Faktoren in die Autismusforschung. Diese „Erblast“ hat auch die vorliegende Arbeit zu tragen. Im weiteren Verlauf werden Forderungen gestellt, die denen Bettelheims ähnlich sind. Die Motivlage ist jedoch grundverschieden.

³³ Es wird an dieser Stelle von „einem Autismus“ gesprochen, da die von Kanner gemachten Beobachtungen sich auf einen Teil des Autismus-Spektrums beziehen.

Kanner verglich elf Fälle von acht Jungen und drei Mädchen, die in signifikanten Punkten übereinstimmten. Seine Beobachtungen schilderte Kanner wie folgt:

„The outstanding, ‘pathognomonic,’ fundamental disorder is the children’s *inability to relate themselves* in the ordinary way to people and situations from the beginning of life. Their parents referred to them as having always been ‘self-sufficient’; ‘like in a shell’; ‘happiest when left alone’; ‘acting as if people weren’t there’; ‘perfectly oblivious to everything about him’; ‘giving the impression of silent wisdom’; ‘failing to develop the usual amount of social awareness’; ‘acting almost as if hypnotized.’ This is not, as in schizophrenic children or adults, a departure from an initially present relationship; it is not a ‘withdrawal’ from formerly existing participation. There is from the start an *extreme autistic aloneness* that, whenever possible, disregards, ignores, shuts out anything that comes to the child from the outside. Direct physical contact or such motion or noise as threatens to disrupt the aloneness is either treated ‘as if it weren’t there’ or, if this is no longer sufficient, resented painfully as distressing interference.”³⁴ (Kanner, 126-127)

“Die hervorstechende krankhafte Funktionsstörung ist die von Geburt an vorhandene Unfähigkeit der Kinder, sich selbst in einem normalen Umgang mit Menschen und Situationen in Verbindung zu bringen. Ihre Eltern beschrieben sie als allzeit ‚selbstgenügend‘; ‚wie in einer Schale; ‚am glücklichsten, wenn man sie alleine ließ‘; ‚agierend, als sei niemand sonst anwesend‘; ‚desinteressiert an allem um es herum‘; ‚erweckt den Eindruck stiller Weisheit‘; ‚Entwicklungsschwäche im Anwenden sozialer Gegebenheiten‘; ‚agiert fast wie hypnotisiert‘. Dies ist nicht, wie bei schizophrenen Kindern oder Erwachsenen, ein Abweichen von einer ursprünglich bekannten Beziehung; es ist nicht ein ‚Zurückziehen‘ von ehemals vorhandener Teilhabe. Da ist von Anbeginn ein *extrem autistisches Alleinsein*, das, wann immer möglich, nicht beachtet, ignoriert und alles ausschaltet, das von Außen kommt. Direkter körperlicher Kontakt oder eine Bewegung oder Geräusch, das eine Bedrohung des Alleinseins ist, wird behandelt, ‚als wäre es nicht da‘ oder, wenn dies nicht länger möglich ist, als ärgerlich schmerzvolle Störung übel genommen.”³⁵ (Kanner, 127, Ü. d. A.)

Der von Kanner beschriebene Autismus hebt sich von den Annahmen Bleulers ab. Wie auch in dieser Arbeit beschrieben, sieht Kanner keinen Zusammenhang zur Schizophrenie. Wesentlich ist der Hinweis, dass das autistische Verhalten von Geburt an zu beobachten ist.³⁶ Die heutige Genforschung ist somit eine Bestätigung Kanners.

Das von Kanner beschriebene autistische Verhalten kann als generalisierte soziale und kommunikative Störung zusammengefasst werden. Vieles, das von Kindern erwartet wird, findet nicht statt. Anstatt den Kontakt z.B. zu den Eltern zu suchen, sind sie sich selbst genug. Sie fühlen sich sogar gestört, wenn von außen auf sie eingewirkt wird. Kanner beschreibt Menschen mit Autismus als Mikrokosmos, der in einem radikalen Sinn nach Autarkie strebt.

Die Bedeutungen dieses Bildes werden weiter unten aufgegriffen. Zunächst werden die Untersuchungen Aspergers vorgestellt, die dieser 1944 ohne Kenntnis der Kannerschen Forschung publizierte.

³⁴ Alle Hervorhebungen im Original.

³⁵ Alle Hervorhebungen im Original.

³⁶ Im Autismusspektrum gibt es eine Form, den atypischen Autismus, in dem das autistische Verhalten erst später auftritt. Zudem ist das Autistische bei Menschen mit dem Asperger-Syndrom in den ersten drei Lebensjahren schwer beobachtbar. Hierauf wird unten eingegangen.

3.1.4 Asperger (1906 – 1980)

Wie im letzten Unterpunkt erwähnt, veröffentlichte Asperger 1944 eine Arbeit über Autismus. Diese trug den Titel: „Die ‚Autistischen Psychopathen‘ im Kindesalter“³⁷ (1944). Asperger beschreibt und analysiert in diesem Text vier Fälle von Jungen. Aus diesen leitet er sechs Kriterien ab, nach denen er Autismus beschreibt. Es sind:

- a) Das Körperliche und die Ausdruckserscheinungen
- b) Die „autistische Intelligenz“
- c) Verhalten in der Gemeinschaft
- d) Trieb- und Gefühlsleben der Autistischen
- e) Erbbiologisches
- f) Soziale Wertigkeit der Autistischen Psychopathen

Im weiteren Verlauf werden die Einzelaspekte dieser nach dem Entdecker Asperger-Syndrom genannten Form des Autismus vorgestellt und erklärt.

Zu a) Das Körperliche und die Ausdruckserscheinungen

Unter dieser Überschrift beschreibt Asperger die Besonderheiten von Aussehen, Blick, Gespräch, Mimik und Gestik sowie Sprache von Menschen mit Autismus.

Bezüglich des Äußeren ist Asperger aufgefallen, dass die betroffenen Menschen früh ihr Kindergesicht verlieren. Stattdessen erscheinen sie als „degeneriert–aristokratisch. Das frühe Denken hat das Gesicht geformt. Aus gerunzelten Brauen spricht oft ein grüblerischer Zug“. (Asperger 1944, 112) Der Blick hingegen ist ausdrucksleer. Es ist nicht erkennbar, ob er einer Person gilt oder in die Ferne geht. In der Gesprächssituation sorgt diese Besonderheit dafür, dass die Augen keinen Bestandteil der Kommunikation bilden. Die schwach bis gar nicht ausgeprägte Mimik und Gestik erschweren die Kommunikation zudem. Asperger schreibt hierzu:

„Im Gespräch ist das Gesicht meist schlaff und leer, das Gegenstück zu dem verlorenen Blick. Auch an Gesten, also Ausdrucksbewegungen, die sich nicht auf dem Gesicht abspielen, sind sie arm, obwohl sie oft reich an Bewegungen sind – das sind dann aber Bewegungstereotypen, die keinen Ausdruckswert haben.“ (Asperger 1944, 113)

Als letztes Kriterium zu diesem Punkt geht Asperger auf die Sprache ein. Diese beschreibt er als facettenreich, jedoch stets andersartig und somit auffallend:

„Bei den einzelnen Fällen gibt es sehr verschiedene Arten von Anders-sein: einmal ist die Stimme auffallend leise und fern, vornehm nasele, dann wieder schrill, krähend, unangepaßt laut, daß es einem förmlich im Ohr wehtut; einmal geht sie monoton dahin, ohne Hebung und Senkung – auch nicht am Ende des Satzes, des Gedankens -, ist ein leiernder Singsang; oder aber die Sprache ist übertrieben moduliert, wirkt wie eine schlechte Deklamation, wird mit übertriebenem Pathos vorgelesen.“ (Asperger 1944, 114)

Zusammengefasst stellt Asperger bei Menschen mit Autismus große Defizite in der Kommunikation fest. Zwar besitzen nach Aspergers Beobachtungen Menschen mit Autismus alle Kommunikationsmittel wie Gestik, Mimik, Sprache etc. Sie sind jedoch nicht in der Lage, diese angemessen anzuwenden.

³⁷ Aus heutiger Sicht ist der Begriff „Psychopath“ durch Hollywood-Filme und andere Gegebenheiten negativ belastet. Im Kontext seiner Zeit nutzte Asperger diesen Begriff im Wortsinn.

Zu b) Die „autistische Intelligenz“

Auch bei der „autistischen Intelligenz“ geht Asperger zunächst auf die Sprache ein. Hier beobachtet er eine gewisse Originalität. Er schreibt:

„Besonders deutlich wird das Gesagte bei der *sprachlichen Produktion* der autistischen Kinder: sie haben, vor allem die intellektuell gut Begabten unter ihnen, ein besonders schöpferisches Verhältnis zur Sprache, sind imstande, ihr originelles Erleben, ihre originellen Beobachtungen auch in einer sprachlich originellen Form auszudrücken – sei es nun durch ungewöhnliche Wörter, von denen man annehmen müßte, daß sie dem Lebenskreis dieser Kinder ganz fernliegen, oder sei es durch neugebildete oder wenigstens umgeformte Ausdrücke, die oft besonders treffsicher und bezeichnend, oft freilich auch recht abwegig sind.“³⁸ (Asperger 1944, 115)

Asperger ordnet in diesem Zitat die Originalität der Sprache autistischen Auffälligkeiten zu. Wenn er z.B. auf die „originellen Beobachtungen“ (ebd.) verweist, ist damit eine Besonderheit bei Menschen mit Autismus angesprochen. Diese Besonderheit soll an einem Beispiel verdeutlicht werden.

Zeigt man einem Menschen mit Autismus z.B. eine Postkarte mit dem Motiv des Eiffelturms in Paris, so erkennt dieser nicht zwangsläufig den Turm als zentrale Darstellung. Stattdessen hebt er z.B. einen Regenschirm hervor, den ein kaum erkennbarer Passant in der Hand hält. Diese Form der Sichtweise ist ein typisches Phänomen bei Autismus, das unten noch genauer beschrieben wird. An dieser Stelle soll anhand des Beispiels verdeutlicht werden, dass die spezielle Sichtweise auf die Welt auch Einfluss auf die Sprache hat.

Asperger macht im Zusammenhang mit der Sprache deutlich, dass die Eigentümlichkeit der Wortwahl im Kleinkindalter bei allen Menschen beobachtet werden kann. Bei Menschen mit Autismus bleibt diese auch später vorhanden.

Ebenfalls anhand des oben gegebenen Beispiels kann eine weitere Beobachtung Aspergers dargestellt werden. Er weist darauf hin, dass Menschen mit Autismus ein sehr eingeschränktes Interessenspektrum haben. In ihren Spezialinteressen hingegen, sind diese Menschen oft sehr gebildet. Hierbei gehen sie autodidaktisch vor. Von außen herangetragenenes Wissen – z.B. durch eine Lehrerin – kann nicht oder nur eingeschränkt verarbeitet werden. Dies erklärt, warum Menschen mit Autismus zumeist Schulprobleme haben.

Das Eiffelturmbeispiel erklärt in diesem Zusammenhang die Dominanz des Spezialinteresses. Besonders wissenschaftlich arbeitende Menschen kennen das Phänomen der Spezialisierung. Auf der Postkarte würden sie jedoch den Eiffelturm erkennen können. Dies ist eine wichtige Fähigkeit, die den Zugang zur Gesellschaft ermöglicht. Der Erhalt einer solchen Postkarte löst gemeinhin eine Kette von Assoziationen aus. Man geht davon aus, dass der Absender in Paris ist. Die Karte dient als Metapher für eine indirekte Teilhabe an dem In-Paris-Sein des Absenders. Dieser hat an mich gedacht usw.

Innerhalb der von Asperger beschriebenen und an dem Postkartenbeispiel verdeutlichten autistischen Intelligenz findet diese Assoziationskette nicht statt. Das Spezialinteresse – in diesem Fall Regenschirme – ist dominant und verhindert einen offeneren Zugang zur Welt. Diesen Aspekt differenziert Asperger in seinem nächsten Unterpunkt, der auch hier als Überschrift dient.

³⁸ Hervorhebung im Original.

Zu c) Verhalten in der Gemeinschaft

Unter diesem Punkt geht Asperger zunächst auf den Familienverband ein. Hierin beschreibt er ein Grundproblem der sozialen Bindungsmöglichkeiten (Potentiale) von Menschen mit Autismus. Zudem beschreibt er die Auswirkungen für die Angehörigen. Er schreibt:

„Der Grund ist klar: die Gemeinschaft der Familie beruht vor allem auf der gefühlsmäßigen Bindung der Familienmitglieder aneinander. Die Beeinflussung der in der Familie zu Erziehenden erfolgt hauptsächlich über das Gefühl, erfolgt durch das Zusammenspiel der Gefühle von Eltern und Kindern. Sowohl der gefühlverarmte Schizophrene wie der gefühlsmäßig eingeeengte Autistische wissen mit diesem Gefühl nichts anzufangen, stehen ihm ohne Verständnis, ja mit Abwehr gegenüber. Gerade die Eltern spüren aber auch ein gefühlloses Verhalten ihrer Kinder am stärksten und sind darüber besonders unglücklich.“ (Asperger 1944, 121)

Asperger wirft mit diesem Zitat in Bezug auf die Familie ein Problem auf, das unten noch Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein wird. Zunächst soll anhand eines weiteren Zitats gezeigt werden, wie sich das von Asperger aufgeworfene Problem äußert:

„'Es ist, als ob es³⁹ allein auf der Welt wäre', so hört man oft; es wandelt wie ein Fremdling einher, nimmt scheinbar gar keine Notiz von den Vorgängen ringsum – man ist freilich manchmal erstaunt, wie viel es trotzdem seiner scheinbaren Abgestelltheit von dem aufgenommen und verarbeitet hat, was um es vorgeht. Die Kinder sitzen in ihr Spiel, in ihre Beschäftigung versunken, fern in einer Ecke, oder auch mitten unter den fröhlich lauten Geschwistern oder Gefährten, aber ganz als Fremdkörper, ganz unberührt von Lärm und Bewegung, ganz unzugänglich bei dem, was sie tun; sie nehmen keine Anregung von außen an, sind schwer gereizt, wenn man sie stört.“ (Asperger 1944, 122)

Was Asperger hier beschreibt, ist der Kern der Problematik. Innerhalb eines Familienverbundes ist der Umgang mit Rückzugstendenzen noch zu leisten. Gleiches gilt für Schwierigkeiten im lebenspraktischen Bereich. Dazu zählen das Ankleiden, das Einhalten von Zeitvorgaben etc. Diese können innerhalb der Familie stellvertretend ausgeführt werden. Das ändert sich, sobald der Mensch mit Autismus z.B. durch den Besuch einer Schule diesen Lebensraum zeitweise verlässt.⁴⁰

Die Verhaltensauffälligkeiten sind bei Menschen mit Autismus konstant. Dies steht im Widerspruch zu den verschiedenen sozialen Anforderungen der Gesellschaft und kann im Allgemeinen nicht akzeptiert werden. Aus diesem Grund sieht Asperger die Notwendigkeit heilpädagogischer Beratung, also professioneller Unterstützung.

Zu d) Trieb- und Gefühlsleben der Autistischen

Anhand des Trieb- und Gefühlslebens zeigt Asperger auf, dass Autismus nicht mit anderen Behinderungen oder Krankheiten vergleichbar ist. Er hebt zunächst zu einem Bild an, das jegliches autistische Verhalten triebhaft erscheinen lässt. Beispiele hierfür sind zwanghafte Masturbation oder sadistische Züge, die sich z.B. in der Freude an einer Verletzung der Mutter zeigen. Diesbezüglich bringt Asperger ein Beispiel, in dem sich die Mutter in den Finger schneidet. Der autistische Sohn beklagt sich darüber, dass wenig Blut fließt. Da er diese Beschwerde auch bei einer Verletzung an sich selbst vorbringt, wird deutlich, dass es ihm um das Blutfließen an sich geht.

³⁹ Das Kind mit Autismus. (Anm. d. A.)

⁴⁰ Es wird im weiteren Verlauf darauf eingegangen, welche Probleme und Belastungen ein autistisches Kind für eine Familie bedeuten können.

In Bezug auf das Gefühlsleben beobachtet Asperger, dass ein Großteil seiner stationär aufgenommenen Patienten Heimweh hat. Dies steht im Widerspruch zu den Verhaltensweisen, wie sie im letzten Unterpunkt beschrieben wurden. Diese scheinbaren Unvereinbarkeiten bleiben für Asperger ungelöst. So beendet er diesen Unterpunkt wie folgt:

„Angesichts dieser Tatsachen ist uns das Problem der Gefühlsseite dieser Kinder sehr kompliziert geworden. Es ist jedenfalls nicht einfach nach dem Begriff ‚Gefühlsarmut‘ zu verstehen, also nach quantitativen Gesichtspunkten, es ist vielmehr ein qualitatives Anderssein, eine Disharmonie an Gefühl, an Gemüt, oft voll überraschender Widersprüche, wodurch diese Kinder charakterisiert sind, wodurch ihre Anpassungsstörung verursacht wird.“ (Asperger 1944, 128)

Wie der weitere Verlauf der vorliegenden Arbeit zeigen wird, hat Asperger mit seiner eher vermutenden denn wissenden Behauptung eine dezidierte Beschreibung des Autismus vorgelegt. Menschen mit Autismus haben keine Gefühlsarmut. Ihre Möglichkeiten (Potentiale), Gefühle zu verstehen sowie sie für sich einzuordnen und nach außen zu zeigen, sind eingeschränkt. Zudem haben Menschen mit Autismus Schwierigkeiten, Routinen zu verändern. Das beschriebene Heimweh ist somit nicht zwangsläufig personenabhängig, sondern kann durch die veränderte Umgebung ausgelöst sein.

Zu e) Erbbiologisches

Unter dieser Überschrift setzt sich Asperger mit verschiedenen Fragen auseinander. Zunächst geht es um die grundsätzliche Vererbbarkeit des Autismus. Seine diesbezüglichen Studien fasst er wie folgt zusammen:

„In *jedem* Fall, bei dem es uns möglich war, Eltern und Verwandte genauer kennen zu lernen, haben wir in der Aszendenz verwandte psychopathische Züge feststellen können. Oft fanden sich nur einzelne autistische Eigenheiten, oft aber das voll ausgeprägte Bild des Autistischen Psychopathen, von den charakteristischen Ausdruckserscheinungen und der Ungeschicklichkeit an bis zu den – hier freilich auf einer anderen Ebene sich abspielenden ‚Einordnungsschwierigkeiten‘“.⁴¹ (Asperger 1944, 128)

Da Asperger keine genaue Auskunft über die verwendeten Zahlen gibt, ist die genetische Grundlage des Autismus an dieser Stelle nicht wissenschaftlich gesichert. Wie einleitend erwähnt, wird Asperger jedoch von der modernen Zwillingsforschung bestätigt.

Die zweite Feststellung, die Asperger einen genetischen Zusammenhang vermuten lässt, ist die Geschlechterverteilung. Er beobachtet in seiner Praxis, dass fast alle betroffenen Menschen männlich sind. Auch diese Annahme ist inzwischen bestätigt.⁴²

In einem dritten Bereich sucht Asperger nach einem Zusammenhang zwischen Autismus und Schizophrenie. Dies war, wie oben beschrieben, die ursprüngliche Annahme Bleulers. Asperger kommt zu folgendem Ergebnis:

„Handelt es sich bei den geschilderten Fällen oder doch bei einigen von ihnen vielleicht um Vorstadien einer Schizophrenie, entwickeln sich daraus echte Psychosen? Auch diese Frage müssen wir aus unserem Material verneinen. Die von uns geschilderten Zustandsbilder zeigen nichts Prozeßhaftes, bleiben im wesentlichen während des ganzen Lebens bestehen, wenn es auch gewöhnlich zu immer besserer Anpassung an die Anforderungen der Umwelt und damit zu einer sozialen Einordnung kommt.“ (Asperger 1944, 131)

⁴¹ Hervorhebung im Original.

⁴² Einschränkend ist an dieser Stelle zu sagen, dass die männliche Dominanz bei wachsender Schwere des Autismus abnimmt. Asperger selbst arbeitete mit Kindern mit Asperger-Syndrom. Bei diesem Teil des Autismuspektrums ist die Aussage Aspergers uneingeschränkt zutreffend. (vgl. Punkt 3.5.1)

Mit dieser zur Schizophrenie abgrenzenden Beschreibung hat Asperger den Autismus als eigenständiges „Krankheitsbild“ definiert. Laut Asperger ist Autismus ein vererbter, psychopathischer Zustand, der zumeist männliche Nachkommen betrifft.

Zu f) Soziale Wertigkeit der Autistischen Psychopathen

In diesem letzten Unterpunkt geht Asperger der Frage nach, was aus Menschen mit Autismus im Erwachsenenalter wird. In diesem Zusammenhang verlässt er die wissenschaftliche Deutung zugunsten einer menschlichen Haltung.

Asperger unterteilt die von ihm so genannten „Autistischen Psychopathen“ in zwei Gruppen. Diese sind die zusätzlich geistig Eingeschränkten einerseits und die intellektuell Begabten andererseits. Für die erste Gruppe zeichnet er ein düsteres Bild von gelegentlichen Hilfsarbeiten, die dem Spott der Mitmenschen ausgeliefert sind. Asperger bringt in diesem Fall sein Mitleid zum Ausdruck, macht aber keine Vorschläge, wie die antizipierte Lebenslage vermeidbar sein könnte.

Bei der zweiten Gruppe sieht Asperger bessere Möglichkeiten der gesellschaftlichen Eingliederung. Dies ist für ihn darin begründet, dass solche Menschen durchaus Möglichkeiten in anerkannten Berufen haben.

3.2 Zusammenfassung: Was ist Autismus?

Wie die bisherigen Abschnitte dieses Kapitels gezeigt haben, ist Autismus nicht als einheitliches Krankheitsbild, respektive Behinderung, zu verstehen. So unterscheidet sich der von Kanner und Asperger dargestellte Autismus – wie unten noch genauer beschrieben wird – in wesentlichen Punkten. Aber auch diese Formen sind in sich nicht einheitlich. Aus diesem Grund ist man in der modernen Autismusforschung dazu übergegangen, von einem Autismuspektrum zu sprechen.

Allgemein findet Autismus in einem generalisierten Anderssein seinen Ausdruck. Den betroffenen Menschen fehlt die Fähigkeit, ihr Leben zu strukturieren und in einem sinnhaften Zusammenhang wahrzunehmen. Aus diesem Grund besteht die Welt für sie aus einer Aneinanderreihung von Einzelinformationen und Einzelereignissen.

Dieses Grundphänomen macht es aus, dass sich Menschen mit Autismus aus der allgemein bekannten Lebenswelt zurückziehen. Sie haben Schwierigkeiten im Sozialverhalten und in der Kommunikation, weil sie die dafür benötigten Regeln und Verhaltensweisen nicht verstehen.

Ihre Kommunikation ist aus verschiedenen Gründen eingeschränkt. Viele Menschen mit Autismus (ca. 50%) können nur eingeschränkt bis gar nicht sprechen.⁴³ Da sie nicht verstehen, was ein Gegenüber denkt, fühlt etc., interpretieren Menschen mit Autismus die bekann-

⁴³ An diesem Beispiel wird die Einschränkung der Kommunikationsfähigkeit bei Menschen mit Autismus besonders deutlich. Es gibt autistische Menschen, die gesprochen und dies dann wieder eingestellt haben. Das ist damit zu erklären, dass sie die Sprache nur eingeschränkt als Kommunikationsmedium für sich einordnen können. Sie ergibt in der üblichen, alltäglichen Verwendung keinen Sinn für sie, da Menschen mit Autismus die Dinge gemeinhin wortwörtlich verstehen. Dies ist in einer aus Metaphern bestehenden Welt ein Problem, wenn man z.B. den Satz: „Geh hin, wo der Pfeffer wächst“, nicht in seiner übertragenen Bedeutung verstehen kann.

ten Formen der Kommunikation zudem nicht als Verständigungsmöglichkeit. Gestik und Mimik sind somit auch keine Ausgleichsmöglichkeiten für die betroffenen Menschen.

Zusätzlich zu den Schwierigkeiten in Sozialverhalten und Kommunikation resultiert aus dem geschilderten Grundproblem ein eingeschränktes Interessenspektrum. Menschen mit Autismus neigen dazu, sich auf wenige Dinge als Interessensschwerpunkt einzulassen. Dies geschieht häufig zwanghaft, wie beispielsweise das dauerhafte Drehen eines Stiftes zwischen den Fingern.

Trotz dieser Grunderscheinungen ist die Ausprägung und Art des Autismus individuell sehr verschieden. Um Unterscheidungen möglich zu machen, wird Autismus in mehrere Spektren eingeteilt. Diese sollen im weiteren Verlauf vorgestellt werden. Zugleich werden die skizzierten Auffälligkeiten vertieft.

Die bekanntesten Formen des Autismusspektrums sind:

- a) Kanner-Syndrom oder Frühkindlicher bzw. Infantiler Autismus
- b) Asperger-Syndrom
- c) High-functioning-Autismus
- d) Atypischer Autismus

Diese einzelnen Spektren des Autismus werden an dieser Stelle anhand neuerer Forschungen beschrieben und erklärt. Unter einem gesonderten Punkt (vgl. Punkt 3.4) wird zudem auf die Diagnose eingegangen.

Zu a) Kanner-Syndrom oder Frühkindlicher bzw. Infantiler Autismus

Das nach Kanner benannte Syndrom wird auch Frühkindlicher oder Infantiler Autismus genannt. Es handelt sich um die schwerste Form des Autismus.

Die Auffälligkeiten bei Menschen mit dem Kanner-Syndrom zeigen sich schon vor dem dritten Lebensjahr. Typische frühkindliche Verhaltensmuster, wie das Antwortlächeln, fehlen. Zudem unterscheiden die Kinder emotional nicht oder nur eingeschränkt zwischen ihren Eltern und anderen Personen.⁴⁴ Allgemein gilt ihr Interesse mehr der dinglichen als der menschlichen Umwelt. Dieses Muster wird besonders auffällig, sobald höhere soziale Anforderungen, wie z.B. der Besuch eines Kindergartens, an das Kind gestellt werden. Es antwortet auf diese Situationen mit verstärkten Rückzugstendenzen. Körperliche Nähe wehrt es ab und reagiert ungehalten auf Veränderungen der vertrauten Umgebung.

Die Psychologen Klicpera und Innerhofer schreiben hierzu in ihrem Buch „Die Welt des frühkindlichen Autismus“ (1999):

„Bei autistischen Kindern niedriger Intelligenz scheinen Stereotypen und einzelne repetitive Handlungen so zu überwiegen, daß spontanes Verhalten fast vollständig fehlt. Bei höherer Intelligenz stehen dagegen Verhaltensweisen stärker im Vordergrund, die Muster oder eine Ordnung in der Umgebung schaffen oder aufrechterhalten können: Die Möbel müssen auf dem gleichen Platz stehen, die Kinder wehren sich gegen eine Unterbrechung bei bestimmten bevorzugten Aktivitäten, Rituale beim Essen und Anziehen, eine starke Bindung an einzelne Objekte, das Anordnen von Objekten in Reihen, das Bestehen auf gleichen Kleidern etc.“ (Klicpera/Innerhofer, 152-153)

⁴⁴ Hierauf wird noch genauer eingegangen.

Bezüglich der Aufnahme sozialer Kontakte sind Menschen mit dem Kanner-Syndrom antriebslos. Stattdessen beschäftigen sie sich mit Gegenständen. Diese Beschäftigung ist stereotyp, da ihr Interessenspektrum sehr eingeschränkt ist.

Die Sprachentwicklung ist bei Menschen mit dem Kanner-Syndrom verzögert bis dahin, dass sie ausbleibt. Wenn sich eine Sprache entwickelt, ist diese ebenfalls stereotyp. Klicpera und Innerhofer schreiben hierzu:

„Schon vor der eigentlichen Sprachentwicklung zeigen sich bei einigen autistischen Kindern Auffälligkeiten in der lautlichen, präverbalen Kommunikation. Rückblickend hat ein Teil der Mütter autistischer Kinder den Eindruck, als ob die Qualität des Schreiens bei diesen Kindern anders gewesen wäre als bei Geschwistern. Ein Viertel der Stichprobe von DeMyer (1979) hatte Schwierigkeiten, zu verstehen, was die Kinder durch ihr Schreien ausdrücken wollten. 9% der autistischen Kinder drückten als Säugling ihre Bedürfnisse nicht durch Schreien aus, und die Eltern mußten sich beim Füttern, Windeln wechseln etc. ausschließlich nach der Uhr richten.“ (Klicpera/Innerhofer, 65)

In der späteren Sprachentwicklung findet eine Kommunikation häufig über Schlüsselwörter statt. Die Bedeutung der Schlüsselwörter ist hierbei nicht allgemein gültig. Der betroffene Mensch ist darauf angewiesen, dass sein Kommunikationspartner das Schlüsselwort in seinem Sinn versteht.

Weitere Verhaltensauffälligkeiten des Kanner-Syndroms finden sich auch bei anderen Formen des Autismusspektrums. Diese werden im folgenden Unterpunkt dargestellt.

Zu b) Asperger-Syndrom

Bei Menschen mit Asperger-Syndrom werden die Auffälligkeiten zumeist erst später erkennbar, als bei Menschen mit Frühkindlichem Autismus. Die frühkindliche Entwicklung ist weitgehend normal. So setzt z.B. die Sprachentwicklung im üblichen Alter ein. Auch die kognitive Entwicklung erscheint normal.

In der weiteren Entwicklung von Menschen mit Asperger-Syndrom werden Beeinträchtigungen in der sozialen und kommunikativen Interaktion in Form von Fehlen der Gestik, Mimik, des Blickkontaktes etc., der Entfaltung von Spezialinteressen und der Ausbildung einer ungewöhnlichen Ausdrucksweise (vgl. Punkt 3.1.4) erkennbar. Nach dieser Definition und den Beschreibungen Aspergers (vgl. Punkt 3.1.4) stellt das Asperger-Syndrom eine Persönlichkeitsstörung dar. Es zählt jedoch zum Autismusspektrum und somit zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen.

Die Schwierigkeit der Einordnung spiegelt sich im Lebensalltag der betroffenen Menschen. Dies soll im weiteren Verlauf dieses Unterpunktes dargestellt werden.

Im Titel seines Buches „Asperger: Syndrom zwischen Autismus und Normalität“ (2002) macht der Kinderpsychiater Jørgensen die Besonderheit des Asperger-Syndroms deutlich. Innerhalb des Autismusspektrums sind Menschen mit dem Asperger-Syndrom diejenigen, die dem so genannten „Normalen“ am nächsten kommen. Zudem sind sie zumeist normal intelligent bis begabt.

Die Probleme von Menschen mit Asperger-Syndrom finden am stärksten in einem Mangel an sozialer Kompetenz ihren Ausdruck. Jørgensen verweist in diesem Zusammenhang auf das Solipsismusproblem von Menschen mit Asperger-Syndrom. Er beschreibt dies wie folgt:

„Die Schwierigkeit, zu der Erkenntnis zu gelangen, wie andere Menschen die Welt erleben, ist ein Teil des so genannten Solipsismusproblems. >Solipsismus< bezeichnet die Auffassung, dass alle Aussagen über die Welt ihren Ausgangspunkt vom eigenen Erleben der erkennenden Person nehmen müssen [...].“ (Jørgensen, 48)

Übertragen auf Menschen mit dem Asperger-Syndrom bedeutet dies, dass diese sich nicht oder nur bedingt in die Gefühls- und Gedankenwelt anderer hineinversetzen können. Dies gilt auch für die anderen Formen des Autismusspektrums. Das spezielle Problem bei Menschen mit Asperger-Syndrom besteht darin, dass die scheinbare Normalität der betroffenen Menschen an dieser Stelle Konflikte evozieren kann.

Die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen, wird „theory of mind“ genannt. Jørgensen beschreibt sie als Erweiterung der Empathie wie folgt:

„Der Empathiebegriff umfasst hauptsächlich das Einfühlen in das Gefühlsleben anderer Menschen, weshalb wir auch einen Begriff in Bezug auf die Einsicht in Gedanken, Intentionen und Wünsche anderer brauchen. Dadurch wird der ursprüngliche Empathiebegriff erweitert. Gerade dies wird durch das Einführen des Terminus ‚Theorie des Mentalen‘, der mehr umfasst als ein bloßes Einfühlen, beabsichtigt.“ (Jørgensen, 49)

Nach dieser Definition besteht die angesprochene Fähigkeit darin, Vorstellungen darüber zu entwickeln, was der andere denkt, fühlt etc. Neben dieser Fähigkeit gibt es eine zweite Stufe, bzw. eine „theory of mind“ zweiter Ordnung. Diese besteht in dem Vorstellungsvermögen darüber, was eine zweite Person über eine dritte denkt.

Die selbst vom Asperger-Syndrom betroffene Autorin Steindal beschreibt die „theory of mind“ in ihrem Aufsatz „Das Asperger-Syndrom“ (2002) im Einklang mit Jørgensens Beschreibungen und ergänzt sie um den entwicklungspsychologischen Aspekt. Sie schreibt:

„Diese Fähigkeit, sich vorzustellen, daß andere Menschen ein inneres Leben mit Gedanken, Wünschen, Glauben, Gefühlen und Intentionen haben, wird ‚theory of mind‘ genannt [...]. Wir rechnen damit, daß Kinder gewöhnlich im Alter von 4 Jahren eine solche Theorie über mentale Zustände besitzen. Im Alter von 7 Jahren können sich Kinder auch vorstellen, was eine zweite Person über die Absichten und Ideen einer dritten Person denkt (‚theory of mind‘ zweiter Ordnung).“⁴⁵ (Steindal, 23)

Es ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, die entwicklungspsychologischen Aspekte des Autismus aufzuarbeiten. Da Autismus die tiefgreifendste aller Entwicklungsstörungen ist (vgl. Punkt 3.4), kann dieser Gesichtspunkt jedoch nicht ganz ausgespart werden. Das Fehlen der „theory of mind“ bei Menschen mit Autismus ist Grundlage vieler Probleme in der sozial-kommunikativen Interaktion.

Bei Menschen mit Asperger-Syndrom wird dies insofern deutlich, dass sie scheinbar normal kommunizieren können. In einem Gespräch wird das Fehlen der „theory of mind“ jedoch deutlich. Jørgensen schreibt hierzu:

„Charakteristisch für die Kommunikation bei Asperger-Syndrom ist, dass, trotz eines Gesprächsinhaltes auf einem hohen sprachlichen und intellektuellen Niveau, die sprachliche Interaktion von einer besonderen Form der Konkretheit geprägt ist. Diese lässt sich wie folgt beschreiben: Die Asperger-Persönlichkeit hört eher, was andere sagen, als was sie meinen.“ (Jørgensen, 58)

Der Kommunikationswissenschaftler Schulz von Thun beschreibt in seinem Buch „Miteinander reden 2“ (1997) die Grundlagen einer „funktionierenden“ Gesprächsführung. Hierzu

⁴⁵ Hervorhebung im Original.

führt er das „Quadrat der Nachricht“ ein. Mit diesem ist gemeint, dass eine Nachricht vier verschiedene Inhaltsebenen (Sachinhalt, Selbstkundgabe, Beziehungshinweis und Appell) hat. Diese beschreibt Schulz von Thun wie folgt:

„1. der *Sachinhalt*, der Informationen über die mitzuteilenden Dinge und Vorgänge der Welt enthält;

die *Selbstkundgabe* [...], durch die der >Sender< etwas über sich selbst mitteilt – über seine Persönlichkeit und über seine aktuelle Befindlichkeit [...];

der *Beziehungshinweis*, durch den der Sender zu erkennen gibt, wie er zum Empfänger steht, was er von ihm hält und wie er die Beziehung zwischen sich und ihm definiert;

der Appell, also der Versuch, in bestimmter Richtung Einfluß zu nehmen, in bestimmter Weise zu denken, zu fühlen oder zu handeln.“⁴⁶ (Schulz von Thun, 19–20)

Aus den im Zitat genannten vier Ebenen der Kommunikation lässt sich ableiten, was es bedeutet, dass Menschen mit Asperger-Syndrom ihre verbalen Interaktionen aufgrund der Störung auf den Bereich der Sachebene reduzieren. Es fehlt ein Großteil dessen, was für eine Gesprächsführung von gleichrangiger Bedeutung wie die reine Sachinformation ist. Nimmt man zu diesem von Schulz von Thun dargestellten Sendemodell hinzu, dass das Empfangen von Nachrichten in einem Gespräch nach demselben Muster geschieht, werden die von Jørgensen beschriebenen Probleme sichtbar.

Zusammengefasst kann das Asperger-Syndrom als eine Entwicklungsstörung mit besonderer Ausprägung in der sozialen und kommunikativen Kompetenz beschrieben werden. Da die intellektuelle Entwicklung asymmetrisch zur kommunikativen und sozialen Entwicklung verläuft, kann es zu Konflikten mit der Umwelt kommen. Diese sind darauf zurückzuführen, dass das Asperger-Syndrom nicht als solches, sondern als Charakterschwäche (v)erkannt wird.

Zu c) High-functioning-Autismus

Unter High-functioning-Autismus wird eine Zwischengruppe verstanden. Es handelt sich um Menschen mit Kanner-Syndrom, die eine gehobene intellektuelle Begabung besitzen. Sie haben jedoch nicht die Fähigkeiten der Menschen mit Asperger-Syndrom. Die Nähe zum Asperger-Syndrom macht eine genaue Diagnose häufig schwierig.

Zu d) Atypischer Autismus

Der Atypische Autismus stellt eine „Restgruppe“ dar. Es handelt sich um Menschen mit Kanner-Syndrom, deren Entwicklungsverlauf bezüglich des Autismus atypisch ist. Die wesentliche Abgrenzung zum Kanner-Syndrom ist hierbei, dass die Herausbildung des Autismus zumeist erst nach dem dritten Lebensjahr erkennbar ist. Zudem sind die diagnostischen Kriterien für das Kanner-Syndrom nicht in allen Punkten gegeben. (Vgl. Punkt 3.4)

Für eine Diagnose werden zwei unterschiedliche Kriterien untersucht. Diese werden von Remschmidt wie folgt beschrieben:

„– Autismus mit *atypischem Erkrankungsalter*

Bei dieser Variante sind inhaltlich alle Kriterien für den frühkindlichen Autismus (Kanner-Syndrom) erfüllt, nur wird die Störung erst nach dem dritten Lebensjahr deutlich.

- Autismus mit *atypischer Symptomatologie*

⁴⁶ Alle Hervorhebungen im Original.

Bei dieser Variante werden die Auffälligkeiten zwar bereits vor dem dritten Lebensjahr manifestiert, sie entsprechen aber nicht dem Vollbild des frühkindlichen Autismus. Letzteres trifft besonders auf Kinder mit *erheblicher Intelligenzminderung* zu, die oft auch an einer umschriebenen Entwicklungsstörung der Sprache leiden, vor allem des Sprachverständnisses. Bei Kindern mit dieser Störung spricht man oft auch von einer Intelligenzminderung mit autistischen Zügen.“⁴⁷
(Remschmidt, 62)

3.3 Ursachen

Wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnt, sind die Ursachen für Autismus biologisch zu erklären. Die drei wesentlichen Faktoren sind:

Vererbung (Genetik)

Cerebrale Veränderungen

Prä-, peri- und postnatale Schädigungen

Bezüglich der drei Faktoren ist anzumerken, dass bislang die genetischen Untersuchungen im Vordergrund stehen. Wie unter Punkt 3 sowie 3.1.4 beschrieben, ergab die Zwillingsforschung ein gemeinsames Auftreten von Autismus bei 95,7% der betroffenen eineiigen Zwillinge. Aufgrund des häufigen Auftretens von Autismus in der Aszendenz der betroffenen Menschen, kann der Vererbungsfaktor als wissenschaftlich gesichert angesehen werden.

Die beiden anderen Faktoren stehen noch in der Diskussion, wie es von Remschmidt beschrieben wird:

„Zusammenfassend kann kein Zweifel bestehen, daß Hirnschädigungen und Hirnfunktionsstörungen bei autistischen Kindern und Erwachsenen eine große Rolle spielen. Diese Ergebnisse sind aber immer noch sehr uneinheitlich, was Entstehungszeitpunkt, Ort und Schwere der Störung betrifft.“⁴⁸
(Remschmidt, 31)

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine pädagogische Arbeit. Aus diesem Grund kann der medizinisch-naturwissenschaftliche Forschungsstand lediglich dargestellt, nicht aber ergänzt werden.

3.4 Diagnose

Die Diagnose von Autismus richtet sich nach den beiden von der WHO anerkannten Diagnoseschlüsseln ICD-10 und DSM-IV. Inhaltlich sind beide Schlüssel kompatibel, sodass hier lediglich das DSM-IV zitiert wird. Aus Platzgründen wird zudem darauf verzichtet, alle Einzeldiagnosen, z.B. Asperger-Syndrom, aufzuführen. Die Handhabung des Diagnoseschlüssels ergibt sich aus dem folgenden Zitat.

„Diagnostische Kriterien für 299.00 (F84.0) Autistische Störung

A. Es müssen mindestens sechs Kriterien aus (1), (2) und (3) zutreffen, wobei mindestens zwei Kriterien aus (1) und je ein Kriterium aus (2) und (3) stammen müssen:

(1) qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion in mindestens zwei der folgenden Bereiche:

⁴⁷ Alle Hervorhebungen im Original.

⁴⁸ Hervorhebung im Original.

ausgeprägte Beeinträchtigung im Gebrauch vielfältiger nonverbaler Verhaltensweisen wie beispielsweise Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Körperhaltung und Gestik zur Steuerung sozialer Interaktion,

Unfähigkeit, entwicklungsgemäße Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen,

Mangel, spontan Freude, Interessen oder Erfolge mit anderen zu teilen (z.B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder darauf hinzuweisen),

Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit;

(2) qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation in mindestens einem der folgenden Bereiche: verzögertes Einsetzen oder völliges Ausbleiben der Entwicklung von gesprochener Sprache (ohne den Versuch zu machen, die Beeinträchtigung durch alternative Kommunikationsformen wie Gestik oder Mimik zu kompensieren),

bei Personen mit ausreichendem Sprachvermögen deutliche Beeinträchtigung der Fähigkeit, ein Gespräch zu beginnen oder fortzuführen,

stereotyper oder repetitiver Gebrauch der Sprache oder idiosynkratische Sprache,

Fehlen von verschiedenen entwicklungsgemäßen Rollenspielen oder sozialen Imitationsspielen;

(3) beschränkte, repetitive und stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:

umfassende Beschäftigung mit einem oder mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, wobei Inhalt und Intensität abnorm sind,

auffällig starres Festhalten an bestimmten nichtfunktionalen Gewohnheiten oder Ritualen,

stereotype und repetitive motorische Manierismen (z.B. Biegen oder schnelle Bewegungen von Händen oder Fingern oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers),

ständige Beschäftigungen mit Teilen von Objekten.

B. Beginn vor Vollendung des dritten Lebensjahres und Verzögerung oder abnorme Funktionsfähigkeit in mindestens einem der folgenden Bereiche:

soziale Interaktion,

Sprache als soziales Kommunikationsmittel

symbolisches oder Phantasiespiel.

C. Die Störung kann nicht besser durch die Rett-Störung oder die Desintegrative Störung im Kindesalter erklärt werden.“ (DSM-IV⁴⁹, 108)

3.5 Epidemiologie

Bezüglich der Prävalenzrate, also der Häufigkeit des Auftretens von Autismus, gibt es in der Fachliteratur unterschiedliche Zahlen. Bis in die neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts gab es Schwankungen zwischen 2-10:10000 für das Autismusspektrum.⁵⁰ Neuere Zahlen belegen eine Prävalenzrate von 60:10000 für das Autismusspektrum.

Der Grund für die erheblichen Unterschiede der beiden Messwerte ist nicht auf einen sprunghaften Anstieg des Autismus zurückzuführen. Vielmehr wurden die Diagnose- und Messverfahren verbessert. Ein weiterer Aspekt ist, dass das Asperger-Syndrom erst seit 1993 im ICD-10 aufgenommen ist. Bis zu diesem Zeitpunkt war dieser Teil des Autismusspekt-

⁴⁹ DSM-IV: Göttingen, 2001

⁵⁰ Vgl. u.a.: Wing, L.: The definition and prevalence of autism. A review, European Child and Adolescent Psychiatry 1993; Kusch, M. & Petermann, F.: Entwicklung autistischer Störungen. Bern 1991

rums somit nur bedingt messbar. Heute stellt das Asperger-Syndrom 27 der 60:10000 Menschen mit Autismus dar.

3.5.1 Geschlechterverteilung

Die Geschlechterverteilung des Autismus beläuft sich auf ein Verhältnis von vier männlichen, zu einer weiblichen betroffenen Person. Diesbezüglich gibt es keine unterschiedlichen Werte in der Literatur. Auch die neueren Prävalenzraten bestätigen dieses Verhältnis. Allerdings ändert sich die Geschlechterverteilung mit zunehmender Schwere der Einschränkung zu einem Verhältnis von zwei männlichen zu einer weiblichen betroffenen Person.⁵¹

3.5.2 Komorbidität

Autismus tritt oft nicht alleine auf. Es gibt eine Vielzahl zusätzlicher Erkrankungen, Behinderungen sowie Störungen, die an dieser Stelle in Form einer Aufzählung dargestellt werden. Die verwendeten Daten orientieren sich an denen von Rollett/Kastner-Koller.

Bei Menschen mit Autismus sind in Prozent folgende zusätzlichen Einschränkungen bekannt:

30% Anfallsleiden (Epilepsie), 2-5% fragiles X-Syndrom, 1-3% tuberöse Sklerose, 47% hyperaktive Störungen, 64% Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen, 24% autoaggressives Verhalten, 23% Angstsymptome, 9% depressive Verstimmungen, 44% übermäßige Unruhe oder Reizbarkeit, 11% Schlafprobleme, 8% Tics. Hinzu kommen psychische Erkrankungen wie affektive Störungen. (Vgl. Rollett/Kastner-Koller, 226)

3.6 Therapie- und Erziehungsansätze

Seit den Autismusbeschreibungen durch Kanner und Asperger sind verschiedene Therapie- und Erziehungsansätze entwickelt worden. Ein erster geht auf Asperger zurück. Diesen publizierte er in seinem Buch „Heilpädagogik“ (1965). Es folgten weitere Methoden und Programme. Diese leiten sich teils aus vorhandenen Ansätzen ab, teils sind sie speziell für Menschen mit Autismus entwickelt worden.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Modelle vorgestellt und in Bezug auf einen pädagogisch-ethischen Umgang mit Menschen mit Autismus kritisch besprochen. Vorab ist zu bemerken, dass in dieser Arbeit das TEACCH-Programm als das effektivste und ethisch am besten zu vertretende angenommen wird. Aus diesem Grund kommt der Vorstellung dieses Ansatzes mehr Raum zu.

3.6.1 Der pädagogische Ansatz Aspergers

Ausgehend von einem humanistischen Weltbild sieht Asperger die Grundlage pädagogischer Intervention in einem Handeln, das über das Verstehen des Menschen mit Autismus hinausgeht. Er schreibt:

⁵¹ Vgl. hierzu z.B. Frith, U.: Autismus. Ein kognitionspsychologisches Puzzle. Heidelberg/Berlin/Oxford 1992

„Aber richtig führen und unterrichten lassen sie⁵² sich nur von Menschen, die sie nicht nur verstehen, sondern ihnen auch gewogen sind, eine Güte und – einen Humor für sie haben.“ (Asperger 1965, 195)

Neben dieser Anforderung an die Erzieher basiert Aspergers pädagogischer Ansatz auf seiner Interpretation des Autismus. Er folgert, dass er keinen emotionalen Zugang zu den betroffenen Menschen finden wird. Aus diesem Grund muss alles zu Erlernende intellektuell vermittelt werden. Als Umsetzung dieser Herangehensweise schlägt Asperger vor, alle Arbeitsgänge in Teilschritte zu zerlegen. Zudem führt er zur Orientierung für den Menschen mit Autismus einen Stundenplan ein. Dieser gibt Aufschluss über die Aufgaben und die zeitlichen Abfolgen. Mit diesem Ansatz bewegt sich Asperger im Rahmen des TEACCH-Programms, das unten vorgestellt wird.

3.6.2 Verhaltenstherapie

Die Verhaltenstherapie basiert auf dem Behaviorismus. Über spezielle Diagnoseverfahren werden Verhaltensmuster aufgedeckt und benannt. In der Folge werden Strategie- und Therapiepläne entwickelt, anhand derer Verhaltensmodifikationen erreicht werden sollen.

Bei Menschen mit Autismus wird diese Methode gegenwärtig mit Erfolg angewandt. Ein wesentliches Problem besteht jedoch darin, dass lediglich einzelne Bereiche wie Verhaltensauffälligkeiten therapiert werden können. Für einen pädagogischen Ansatz ist diese Methode daher als Ergänzung sinnvoll, jedoch für sich genommen nicht ausreichend.

3.6.3 Ergotherapie und körperbezogene Ansätze

Beide Bereiche stellen die sinnliche Wahrnehmung in den Vordergrund. In der Ergotherapie ist diese oft musisch geprägt. So werden durch die Verwendung von Materialien, dem Einsetzen von Musik und Bildern bestimmte Sinne gezielt angesprochen. Überlappend mit anderen körperbezogenen Therapien ist das „Erfahrbar machen des eigenen Körpers“ z.B. durch basale Stimulation mit Wasser ein zentraler Ansatz.

In den Bereich der Ergotherapie und körperbezogenen Ansätze gehören auch jene, die mithilfe von Tieren Angstabbau, Vertrauensbildung etc. erreichen wollen. In Bezug auf Autismus ist hierbei die Delfintherapie besonders hervorgetreten.

In ihrem Aufsatz „Delfintherapie – letzte Chance? Erfahrungen und gedankliche Auseinandersetzung mit der Delfintherapie“ (2004) hat sich die Sozialarbeiterin/-pädagogin und Familientherapeutin Hennings kritisch mit diesem Thema beschäftigt. Hennings berichtet von einer Reise, die sie im Herbst 2000 zusammen mit ihrem zehnjährigen Klienten Stefan und dessen alleinerziehender Mutter unternahm. Ziel war das Delfintherapiezentrum von Nathanson⁵³ in Florida. Den Beginn der Therapie beschreibt Hennings wie folgt:

„Vor der ersten Therapiestunde wurde Stefans Mutter von der Therapeutin über die Einschränkungen und Therapieerfahrungen ihres Sohnes befragt. Die Therapeutin, die Psychologin ist und bereits einige Erfahrungen mit autistischen Kindern gesammelt hatte, ließ sich zum Schluss des Gespräches noch sagen, welche Hoffnungen und Wünsche die Mutter mit der Delfintherapie verbindet. Danach begann für Stefan die Therapie.“ (Hennings, 31)

⁵² Die Menschen mit Autismus. (Anm. d. A.)

⁵³ Nathanson gilt als einer der Pioniere der Delfintherapie.

Die eigentliche Therapie beschreibt Hennings als eine Anlehnung an die Verhaltenstherapie. Hierbei wird nach dem Belohnungsprinzip gearbeitet. In diesem Fall besteht die Belohnung bei gut gemeisterten Übungen darin, mit den Delfinen schwimmen zu dürfen.

So gehandhabt verfehlt der Therapieansatz die oben genannten Ziele von Angstabbau und Vertrauensbildung und steht in keiner Relation zu den 11760 € Kosten für zwei Wochen Therapie. Als Förderung ohne Belohnungsprinzip kann der Umgang mit Tieren eine Bereicherung sein. Hierbei muss es sich jedoch nicht um Delfine handeln. So schreibt Hennings abschließend:

„Diese Umstände können jedoch in anderen Therapieformen zum größten Teil hergestellt werden. Es wurden z.B. schon Parallelen zur Musiktherapie gezogen [...]. Ich sehe auch Ähnlichkeiten zum Heilpädagogischen Reiten.“ (Hennings, 33)

Bezogen auf Menschen mit Autismus gilt bezüglich der dargestellten Therapieformen dieselbe Schlussfolgerung wie bei der Verhaltenstherapie: Als Ergänzung sind sie von großem Nutzen, aber für einen erzieherischen Auftrag nicht ausreichend.

3.6.4 Forced Holding

Diese Methode ist in den 80er Jahren von der Kinderpsychiaterin Welch⁵⁴ speziell für Menschen mit Autismus entwickelt worden. Der Ansatz bezieht sich auf die Rückzugstendenzen von Menschen mit Autismus und deren Vermeidung von Nähe. Die Idee des Forced Holding besteht darin, dass der betroffene Mensch so lange festgehalten wird, bis er seinen Widerstand gegen die körperliche Nähe aufgibt. Die Aufgabe des Festhaltens kommt hierbei der Mutter zu.

Klicpera und Innerhofer fassen Welchs Ansatz wie folgt zusammen:

„Die Mutter wird veranlaßt, das Kind körperlich an sich zu halten.

Autistische Kinder leisten gegen das Gehaltenwerden Widerstand.

Man darf der Mutter nicht erlauben aufzugeben. Sie muß das Kind fest an sich drücken und versuchen, Blickkontakt herzustellen.

Daraus entwickelt sich vielleicht ein heftiger Kampf. Das Kind wird oft vor Wut und Schrecken schreien, wird beißen, spucken und schlagen.

Die Mutter darf nicht nachlassen, bis das Kind sich entspannt, seinen Körper an den ihren anschmiegt, sich anklammert, ihr in die Augen sieht, ihr Gesicht liebevoll mit den Händen betastet und vielleicht spricht.

Die Mutter muß auch zu Hause dieses Halten durchführen. Dies muß sie mindestens einmal am Tag tun und überdies jedes Mal, wenn das Kind zeigt, daß es unglücklich ist. Jedes Halten muß mindestens eine Stunde dauern.“ (Klicpera/Innerhofer, 318)

Auch diese Methode bietet keinen umfassenden erzieherischen Ansatz, sondern beschränkt sich auf einen Teil der autistischen Störung. Anders als die vorhergehenden Therapien ist sie aufgrund ethischer Grenzüberschreitungen auch nicht als Ergänzung hinzuzuziehen.

Das Festhalten eines Menschen, der keinen Dritten oder sich selbst gefährdet, ist Gewalt. Aus ethischen Gesichtspunkten kann und darf sich eine moderne Pädagogik nicht über Gewalt definieren. Zudem scheitert die Methode, sobald sie bei erwachsenen Menschen angewendet

⁵⁴ Oerter/Montada (1995) schreiben die Methode Tinbergen zu. Gemeinhin wird in der Literatur jedoch Welch als Urheberin genannt.

werden soll. Als Festhalten bleibt hier nur die Fixierung. Aus pädagogisch-ethischer Sicht nach dem hier entwickelten Ansatz ist eine solche Maßnahme nicht haltbar, da sie sich nicht darauf beschränkt die inneren Möglichkeiten (Potentiale) des Klienten zu fördern. Es gilt nach der hier formulierten pädagogischen Ethik prozessauslösende Momente zu finden, die bewirken, dass sich der Klient selbst entwickelt und die ihm gegebenen Potentiale verwirklicht.

3.6.5 Facilitated Communication

Auch diese Methode ist speziell für Menschen mit Autismus entwickelt worden. Der Ansatz besagt, dass ein Helfer einen Menschen mit Autismus an Schulter, Arm oder Hand unterstützt. Die Unterstützung besteht darin, dass der Gestützte z.B. die Tastatur eines Computers bedienen oder auf ein Bild zeigen kann. Auf diese Weise soll es den Menschen ermöglicht werden, sich ihrer Umwelt mitzuteilen.

Ein Problem dieses Ansatzes ist darin begründet, dass der Grad der Unterstützung nicht messbar ist. In den letzten Jahren sind einige Bücher erschienen, die mit dieser Methode angeblich von Menschen mit Autismus geschrieben worden sind. Inhaltlich spiegeln diese Bücher die von Asperger beschriebene Sprachoriginalität wieder. So ist in dem Buch „Ich Igelkind“ (1999) von der Autistin Rohde, die von ihrer Mutter gestützt wurde, folgendes zu lesen:

„Ich kann mich nicht allein anziehen, nicht allein essen, nicht, nicht, nicht ... Kurz: Ich kann nicht ohne Hilfe leben. [...]

Ich wurde für geistig behindert gehalten und konnte nur Sondereinrichtungen für geistig Behinderte besuchen, erst den Kindergarten, dann die Förderschule. Igelexistenz war voller Finsternis, [...].

Lernen konnte ich so nichts. Meiner Mutter Versuche, mir durch Therapien zu helfen, schlugen fehl. Unentdeckt war ich hochintelligent, gehalten wurde ich für eine schwachsinnige Saga der Schöpfung.“ (Rohde, 57-58)

Solche Texte stehen in einem deutlichen Widerspruch zu den Fähigkeiten der betroffenen Menschen, die häufig auch geistig behindert und in ihrer Intelligenz gemindert sind.⁵⁵ Bei einem Text wie dem obigen ist die Frage zu stellen, wer dort spricht, die Gestützte oder die Stützerin. Da diese Frage nicht eindeutig beantwortet werden kann, wird in der gegenwärtigen Literatur diese Methode von vielen wichtigen Vertretern der Forschung abgelehnt.

Das Grundproblem ist bei der Facilitated Communication anders gelagert als bei den vorangegangenen Beispielen. Für die Angehörigen von Menschen mit Autismus stellt Facilitated Communication eine Hoffnung dar. Diese besteht darin, womöglich nach Jahrzehnten einen Zugang zu ihren Verwandten zu erhalten.

Aus diesem Grund ist es verständlich, dass besonders von Elterninitiativen eine aufgeregte Diskussion geführt wird. So verweist der Jurist Uebelacker in seinem Aufsatz „FC: Wissen und Wissenschaft“ (2003) auf den Unterschied von Forschung und Erfahrung. Er schreibt:

„Theoretische Beurteilungen der Methode FC müssen den Betroffenen gegenüber verantwortbar sein. Wer sich mit wissenschaftlichem Anspruch ablehnend äußert, kann nichtsprechenden Menschen die Chance zur Teilhabe an der Sprache wegnehmen. Eltern können verunsichert werden, Schulen und Sozialämter können solche Äußerungen nutzen und FC als sonderpädagogische Maßnahme bzw. als Hilfe >zur Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft< mit dem bequemen Hinweis ablehnen, die Methode sei ja >wissenschaftlich umstritten<, um so Kosten zu sparen.“ (Uebelacker, 17)

⁵⁵ Bei höher begabten Menschen wäre diese „Möglichkeit“ der Kommunikationsstütze überflüssig.

Eine solche Argumentation ist der Umkehrschluss des in dieser Arbeit vorgetragenen Denkansatzes. Nach FC zu verfahren, ist, wie oben beschrieben, aus Sicht der Angehörigen verständlich. Es kann jedoch aus diesem Grund heraus nicht von der Wissenschaft verlangt werden, Unverifiziertes bzw. sogar Falsifiziertes als verifiziert zu erklären.

Ein Beispiel für eine Falsifikation schildern Oerter/Montada in ihrem Buch „Entwicklungspsychologie“ (1995) wie folgt:

„Der Hilfsperson und dem autistischen Probanden wurden Fragen über Kopfhörer vorgespielt. Hören die Hilfspersonen und der Proband dieselben Fragen, so war die Antwort passend. Stellte man jedoch der Hilfsperson – ohne ihr Wissen – andere Fragen, als dem Autisten, wurde nur die der Hilfsperson bekannte Frage beantwortet.“ (Oerter/Montada, 957)

Der Ansatz der Facilitated Communication ist somit wissenschaftlich nicht gesichert. Aus diesem Grund ist es die Verantwortung der Wissenschaft, die Methode nicht zur Anwendung zu empfehlen und damit das Aufkommen womöglich falscher Hoffnungen bei den Angehörigen zu vermeiden. Für die vorliegende Arbeit ist Facilitated Communication daher gegenseitlos.

3.6.6 Das TEACCH-Programm

Wie oben erwähnt, wird das TEACCH-Programm in der vorliegenden Arbeit als Erziehungsansatz favorisiert. Dies ist darin begründet, dass es als einziges einen umfassenden pädagogischen Anspruch hat und erfüllt. Zudem stellt TEACCH eine Langzeitförderung dar, die die Förderung der internen Potentiale von Menschen mit Autismus ermöglicht.

„TEACCH“ steht für „Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped CHildren“⁵⁶. Die Anlehnung an das englische Verb “teach” ist hierbei als Wortspiel gewollt.

Die Anfänge des Programms liegen vierzig Jahre zurück. Entwickelt wurde es von dem Psychologen Schopler in Zusammenarbeit mit der Universität von North Carolina (USA), Elterninitiativen und staatlichen Stellen. Schopler war zunächst ein Schüler Bettelheims. Mit diesem überwarf er sich aufgrund inhaltlicher Differenzen bezüglich des Umgangs und der Förderung von Menschen mit Autismus.

Schopler verfolgte von Anfang an die pädagogische Zielsetzung einer Erziehung zur Selbstständigkeit, zu möglichst autonomer Lebensführung. Er erkannte, dass Menschen mit Autismus durch Strukturierungshilfen selbständiger und weniger verhaltensauffällig werden. Die Pädagogin und Psychologin Häußler schreibt hierzu in ihrem Artikel „Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes“ (2005):

„Strukturierung dient dem Vermitteln von Bedeutung. Für Menschen, die die oben beschriebenen Probleme haben, kann eine klare Strukturierung der Umwelt und der Interaktionsangebote eine bedeutende Hilfe sein, Situationen durchschaubar zu machen und das zu verstehen, was um sie herum vorgeht. Verstehen wiederum ist die Basis für gezieltes und effektives Handeln, so daß oft erst durch die Strukturierung ein Austausch – Kommunikation – mit der personalen und dinglichen Umwelt ermöglicht wird. Denn Struktur gibt Regeln vor, nach denen etwas getan, geordnet, gegliedert werden kann. Damit hilft sie, Zusammenhänge zu erkennen; sie dient der Orientierung, schafft Sicherheit durch höhere Vorhersagbarkeit und erleichtert somit letztendlich auch Entscheidungen

⁵⁶ „Behandlung und Erziehung für Autisten und ähnlich kommunikationseingeschränkte Kinder“ (Ü. d. A.)

und das eigene Handeln. Durch Struktur werden räumliche und zeitliche Bezüge deutlich; sie klärt Erwartungen, die an einen gestellt werden, und steckt auch den Rahmen dessen ab, was man selbst erwarten kann. Somit ist sie sowohl Hilfe zum Verstehen, als auch Hilfe zum Handeln.“ (Häußler, 2)

Die Strukturierungshilfe beruht bei TEACCH auf Kulturtechniken und der Nutzung der stark visualisierten Wahrnehmung von Menschen mit Autismus. Bezüglich der Kulturtechniken gilt die Regel, von links nach rechts und von oben nach unten zu arbeiten. In Kulturkreisen wie dem arabischen Raum wird von rechts nach links gearbeitet. Durch diese Herangehensweise wird ein erster Zugang zur „Normalität“ geschaffen. Die ausgeprägte visuelle Wahrnehmung von Menschen mit Autismus wird dahingehend genutzt, dass Aufgaben z.B. bildlich dargestellt werden. Zusammengefügt ergibt sich ein generalisierbarer und individuell gestaltbarer Ansatz.⁵⁷

Bezugnehmend auf diese Beschreibung und die Aussagen von Häußler wird im Folgenden anhand einiger Beispiele das Prinzip des TEACCH-Programms verdeutlicht.

Die wesentlichen Strukturierungshilfen beziehen sich auf die Faktoren Raum, Zeit und die der Aktivität. Es gilt somit stets die drei folgenden Fragen zu beantworten:

- a) Wo geschieht etwas?
- b) Wann geschieht etwas und wie lange dauert es?
- c) Was geschieht?

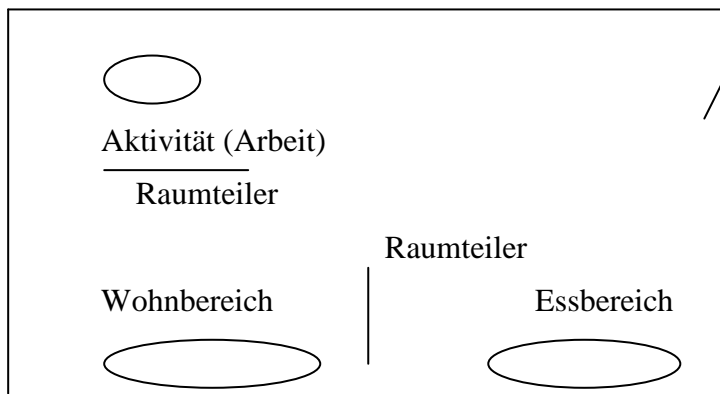
Zu a) Wo geschieht etwas?

Diese Frage bezieht sich auf die Räumliche Struktur. Für Menschen mit Autismus ist es wichtig, dass jede Form von Aktivität eine klare Zuordnung zu einem Ort hat. So ist es z.B. hinderlich, wenn an einem Tisch gegessen und auch gespielt wird.⁵⁸ Das „Was ist wo?“, muss daher klar definiert und unterschieden werden. Die folgenden Beispiele skizzieren Räume, in denen mehrere Aktivitäten durchgeführt werden.

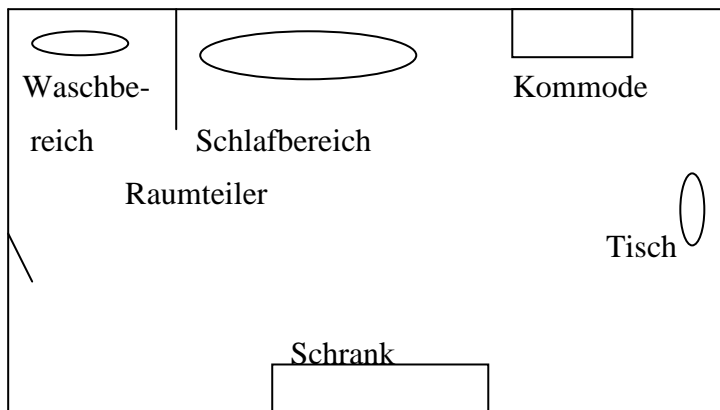
⁵⁷ Bei blinden Menschen mit Autismus wird nach demselben Prinzipien verfahren, wie bei Sehenden. Allerdings wird bei diesen Menschen der Tastsinn genutzt.

⁵⁸ Dieses Beispiel zeigt die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. In einer Arbeit wie der vorliegenden, muss allgemein auf die Problematik des Beispiels hingewiesen werden. In der Praxis ist es hingegen wichtig auszuprobieren, ob zwei Aktivitäten am selben Ort für einen Menschen mit Autismus möglich sind. Wird diese Handlung unterlassen, macht man den betroffenen Menschen womöglich autistischer, als er ist. Eine grundsätzliche Ethik besteht in diesem Zusammenhang in einer Ethik des Leugnens des Autismus. Nur so können die individuellen Potentiale entdeckt und optimal gefördert werden.

Beispiel eines Wohnbereichs



Beispiel eines Einzelzimmers



Die Beispiele zeigen die klare Aufteilung des Raumes. Die Raumteiler dienen zur Verstärkung dieser Struktur und verhindern zugleich Ablenkung und Reizüberflutung. Je nach Beeinträchtigung des Menschen mit Autismus können zusätzliche Strukturierungshilfen eingesetzt werden. So können z.B. durch Linien auf dem Fußboden genaue Wege dargestellt werden. Durch Farbcodierung können z.B. am Esstisch Bereiche für einzelne Menschen abgegrenzt und definiert werden. Das Bild eines Tellers zeigt an, wo dieser auf dem Tisch hingestellt wird usw.

Mit diesen Hilfsmitteln ist es möglich, dass der Mensch mit Autismus die ihn umgebende Welt versteht und sich in ihr orientieren kann. Um dieses gesetzte Ziel weitestgehend zu erreichen, sind weitere Maßnahmen erforderlich, die jetzt beschrieben werden.

Zu b) Wann geschieht etwas und wie lange dauert es?

Wie oben angemerkt, arbeitet TEACCH wesentlich mit Visualisierung. Dies gilt auch für die Verdeutlichung von Zeit. In TEACCH wird deshalb zwischen unstrukturierter und strukturierter Zeit unterschieden.

Unstrukturierte Zeit wie eine Pause enthält für Menschen mit Autismus oft keinen Hinweis dahingehend, wann die Pause wieder zu Ende ist. Höher begabte Menschen können sich an

der Uhr orientieren. Bei eingeschränkteren Menschen kann ein Timetimer eingesetzt werden. Dieser arbeitet nach dem Prinzip einer Eieruhr. Der Unterschied besteht darin, dass die verbleibende Zeit auf dem Zifferblatt farblich markiert ist. Auf diese Weise wird das Vergehen von Zeit visualisiert. (Vgl. Abb. 1)



Abb. 1

Allgemein sind Menschen mit Autismus auf die Strukturierung von Zeit angewiesen. Dies geschieht in TEACCH z.B. über ein Plansystem, das immer demselben Muster folgt. Wie bei einem Terminkalender werden einzelne Aktivitäten abgearbeitet.



Abb. 2

Die Gestaltung des Plans ist auf die individuellen Möglichkeiten (Potentiale) des Menschen mit Autismus zugeschnitten. Dem oben beschriebenen Muster, von links nach rechts und/oder von oben nach unten folgend, können Pläne zur direkten Nutzung oder symbolisch gestaltet sein.

Bei der direkten Nutzung wird beispielsweise ein Regal eingesetzt (Abb. 2). In diesem befinden sich von oben nach unten in diesem Beispiel ein Essbesteck, ein Kissen, eine Toiletten-

rolle und ein paar Schuhe. An dem Regal befindet sich zudem eine Eincheckdose⁵⁹. Eine Nutzung des Plans ist wie folgt zu beschreiben:

Ein Mitarbeiter übergibt dem Menschen mit Autismus eine Eincheckkarte. Diese Karte führt ihn zu seinem Plan. Er checkt ein und nimmt das Essbesteck. Mit diesem geht er an den Esstisch und nutzt direkt das Besteck aus dem Regal. Nach dem Essen erhält er erneut eine Eincheckkarte, die ihn zum Plan führt. Das vorgefundene Kissen wird für die Pause genutzt. Ebenso wird im Anschluss mit der Toilettenrolle und den Schuhen, z.B. für einen Spaziergang, verfahren. Mithilfe der Visualisierung erhält der Mensch mit Autismus Informationen darüber, welche Aktivitäten auf ihn warten.

Bei kognitiv höher begabten Menschen mit Autismus kann der direkt zu nutzende Plan durch Fotos, Symbole und/oder Schrift ersetzt werden. Die folgenden Beispiele zeigen Pläne mit Piktogrammen und Schrift.

Plan mit Piktogrammen

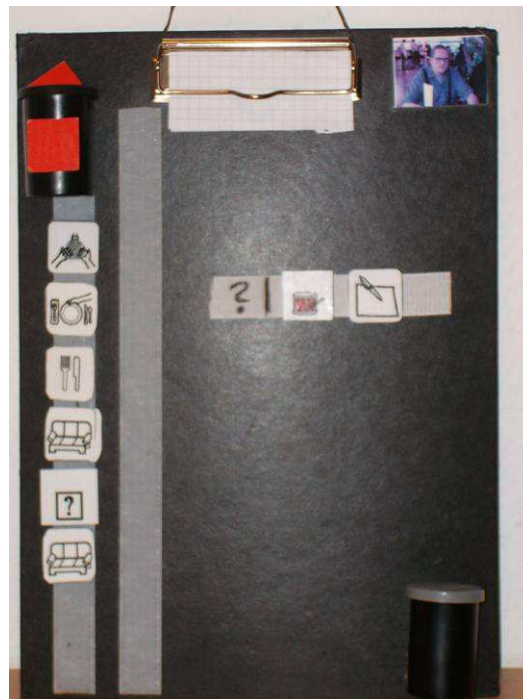


Abb. 3⁶⁰

Bei diesem Beispiel (Abb. 3) befindet sich oben rechts ein Foto des Mitarbeiters, der in dieser Schicht für den Nutzer des Plans zuständig ist. Dies bietet Sicherheit und Orientierung. Links oben ist eine Fotodose mit einem Schlitz, auf der eine Eincheckkarte angebracht ist. Hier checkt der Mensch mit Autismus ein. Das erste dargestellte Symbol⁶¹ auf der Plankarte steht für „Hände waschen“. Der Klient kann in diesem Fall die Karte in eine weitere Fotodose

⁵⁹ Der Begriff des „Eincheckens“ ist aus dem amerikanischen übernommen worden.

⁶⁰ Die für diese und die Abbildungen 7 und 8 verwendeten Piktogramme sind dem Computerprogramm „Boardmaker“ © Active Communication GmbH 2003 entnommen.

⁶¹ Die Bedeutungen der Symbole sind nicht immer eindeutig definiert. In einer Eins-zu-eins-Betreuungssituation wird mit dem Klienten zusammen die Bedeutung der einzelnen Symbole individuell erarbeitet und festgelegt. Wichtig ist hierbei, dass ein Symbol immer eindeutig und für eine spezielle Aktivität repräsentativ ist.

unten rechts einchecken. Im Anschluss geht er sich die Hände waschen. Die folgenden Aufgaben sind: „Tisch decken“, „Mittag essen“ und „Pause“. Das „?“ steht für Wahlmöglichkeit. In diesem Fall stehen zwei Alternativen, „Trommeln“ oder „Malen“, bereit, aus denen der Mensch mit Autismus wählen kann. Mit dieser Methode soll die Flexibilität gefördert werden.

Dieses Planbeispiel kann dahingehend erweitert werden, dass bei lesefähigen Menschen mit Autismus neben dem Piktogramm die Aktivität zusätzlich mit z.B. „Pause“ beschrieben ist. Hieran lässt sich der pädagogische Anspruch von TEACCH beschreiben. Es ist eine Entwicklung vorstellbar, die zu einem ausschließlich schriftsprachlichen Plan übergeht. Dieser kann dann wie folgt aussehen:

Mustermanns PLAN

_Hände waschen_____

_Tisch decken_____

_Abendbrot essen_____

_Spülmaschine einräumen_____

_Usw._____

Auch bei diesem Plan wird wieder mit einer Eincheckkarte gearbeitet, die zum Plan führt. Mit einem bereitliegenden Stift kann dann die Aktivität abgehakt werden. Zudem ist auch hier die Förderung der Entscheidungsfähigkeit möglich. Dies geschieht, indem z.B. Varianten der Pausengestaltung zur Auswahl gegeben werden. Ein solcher Ansatz entspricht der von Herbart geforderten ‚Öffnung der Welt‘ durch die Steigerung des Erfahrungshorizontes. Zudem können die internen Potentiale individuell gefunden und gefördert werden.

Als fördernde Zielsetzung ist bei den Plänen ergänzend zu nennen, dass die Kleinschrittigkeit der Vorgaben sukzessive zu Routinen führt. In der Folge ist dann nur noch ein Piktogramm anstelle von mehreren für denselben Handlungsablauf notwendig. Im Beispiel des letzten Plans würde dies bedeuten, dass sich durch die Reihenfolge „Hände waschen“, „Tisch decken“ eine Routine entwickelt, die das explizite Erwähnen des „Hände Waschens“ überflüssig macht. Dies muss in der Praxis durch wiederholtes Versuchen als Möglichkeit für den Menschen mit Autismus herausgefunden werden.

Durch das Erlernen von Routinen soll die Personenunabhängigkeit des Klienten sukzessive gefördert werden. So wird in TEACCH bei Bedarf oft mit weiteren Plänen gearbeitet, zu denen der Grundplan führt. Z.B. kann die Plankarte „Dusche“ zu einem Plan in der Dusche füh-

ren. Auf diesem sind dann die einzelnen Schritte des Duschens in einer hygienisch sinnvollen Abfolge aufgeführt. Eine mögliche Gestaltung eines solchen Plans kann wie folgt aussehen:



Abb. 4

Der dargestellte Plan (Abb. 4) zeigt ein TEACCH-System, das über Piktogramme und Schrift arbeitet. Auf der linken Seite ist der Körper in der Reihenfolge in Teilschritte eingeteilt, wie er bei einer angemessenen Körperpflege gewaschen werden soll. Der Mensch mit Autismus kann so z.B. die „Haare“ von links nach rechts hängen und weiß dann, dass diese zu waschen sind. Es folgen Gesicht, Oberkörper und Extremitäten. Abschließend wird der Schambereich gewaschen.

Da diese Abfolge immer gleich bleibt, kann sich eine Routine entwickeln. Routinen sind in TEACCH jedoch nur in solchen lebenspraktischen Zusammenhängen gewollt. Allgemein versucht TEACCH durch die Variabilität, z.B. durch Wechseln von Reihenfolgen im Tagesablauf der Pläne, Flexibilisierung zu vermitteln.

Zu c) Was geschieht?

Mit den oben beschriebenen Plänen ist für die Menschen mit Autismus eine gute Vorhersehbarkeit erreicht. In diesem Unterpunkt soll anhand von Arbeitsbeispielen gezeigt werden, wie Vorhersehbarkeit, Zeitliches und Aktivität zusammengefügt werden können.

Eine zugleich kognitive und haptische Fähigkeiten fördernde Aktivität ist die so genannte Shoebox. Der Begriff der „Shoebox“ ist aus dem amerikanischen übernommen. Im Praxisalltag hat sich gezeigt, dass mithilfe von Schuhkartons viele unterschiedliche und zugleich kostengünstige Möglichkeiten für Arbeitsaufgaben für Menschen mit Autismus geschaffen werden können. Diese Arbeitsaufgaben sollen anhand von zwei Beispielen verdeutlicht werden.



Abb. 5



Abb. 6

Die Abb. 5 und 6 zeigen zwei Shoeboxsysteme mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. Gemäß TEACCH, wird von links nach rechts gearbeitet. Die Aufgabe besteht bei der ersten Shoebox (Abb. 5) darin, die Kugeln von dem Band zu lösen und in das rechte Loch zu stecken. Die zweite Shoebox (Abb. 6) ist ein Beispiel, das ein deutlich höheres intellektuelles und haptisches Niveau des Klienten voraussetzt. In diesem Fall besteht die Aufgabe darin, die in der linken Schachtel befindlichen Perlen den rechten Kästchen zuzuordnen. Diese Kästchen stellen drei Anforderungen. Zunächst müssen sie geöffnet werden, was Feinmotorik erfordert. Weiter sind die Farben nicht auf deutsch, sondern englisch beschriftet. Es handelt sich um den spielerischen Erwerb einer Fremdsprache. Zuletzt werden unterschiedliche Zahlenwerte angegeben, was die mathematischen Fähigkeiten fördern soll.

Die Unterschiedlichkeit der beiden Beispiele zeigt, wie flexibel mit demselben System auf ungleiche individuelle Möglichkeiten reagiert werden kann. Zudem werden die oben angesprochenen Punkte Vorhersehbarkeit, Zeitliches und Aktivität mit diesen Shoeboxen erfüllt.

Die Aufgabe ist klar definiert und auf einen bestimmten Bereich begrenzt. Die Zeitlichkeit ist hier über ein Fertigprinzip definiert. Durch die Abnahme von z.B. den Kugeln im linken Kastenbereich, wird das Vergehen von Zeit erlebbar. Ist die Dose voll und sind links keine Kugeln mehr, ist die Aufgabe zu Ende.

Die dargestellte Beschreibung des TEACCH-Programms zeigt, wie methodisch ein Zugang zu Menschen mit Autismus gefunden werden kann. Weiter ist deutlich geworden, dass Struktur Selbständigkeit für Menschen mit Autismus ermöglicht. Letztlich arbeitet das Programm wie ein Terminkalender. Die Menschen wissen, was sie erwartet. Sie wissen aber auch, wann etwas vorbei ist und was danach kommt. TEACCH bietet somit Erwartungssicherheit durch Vorhersehbarkeit.

Für die Pädagogik kann eine solche Herangehensweise nur ein erster Schritt sein. Als pädagogisch Handelnder muss man sich immer darüber bewusst sein, dass der Erfolg des Pädagogen, z.B. durch Zuhilfenahme von TEACCH, nicht gleich dem des Betreuten ist (Pädagogische Norm 6). Es bedarf daher einer ständigen Reflexion darüber, ob die gewählte Methode für den Menschen mit Autismus eine Bereicherung und Befriedigung ist – letztlich ob sich an und mit der Methode seine Potentiale aktivieren und entwickeln lassen. Bereicherung und Befriedigung bedeutet für diese Arbeit, dass die internen Potentiale eines Menschen mit Autismus zu ihrer Erfüllung, d. h. zu ihrer Verwirklichung gebracht werden (Pädagogische Norm 3).

Es ist daher der Gefahr zu begegnen, dass die Förderung aufgeben wird. Wenn z.B. ein Mensch mit Autismus mit fünfzehn vorgegebenen Arbeitsschritten Kaffee kochen kann, so kann er nicht selbständig Kaffee kochen. Pädagogisch besteht die Aufgabe darin, das interne Potential des Klienten immer wieder nach der Notwendigkeit der Höhe der Zahl der Vorgaben zu untersuchen. Nur so ist zu gewährleisten, dass TEACCH zu Flexibilisierung und Freiheit, respektive zunehmender Unabhängigkeit, führt. Alles andere birgt die Gefahr der Konditionierung und des Stillstandes. Diese Folgerung bedeutet nicht, dass Menschen mit Autismus in allen lebenspraktischen Bereichen und Arbeitszusammenhängen die vollständige Unabhängigkeit bzw. eine hinreichend autonome Lebensführung erreichen können. Als Zielsetzung muss dieser Anspruch jedoch im Sinn der Pädagogischen Norm 4 immer definiert bleiben. Abschließend ist über TEACCH zu sagen, dass das Programm in Form einer speziellen Pädagogik die Zielsetzungen einer allgemeinen Pädagogik enthält. Dies geschieht über die Anwendung eines didaktischen Prinzips, das von Meder in seinem Aufsatz „Grundlagen zu einer Theorie der Didaktik“ (2003) auf folgende Formel gebracht wird:

„Die Abbildung von Bedeutungsbeziehungen mit Geltungsanspruch in die Zeit des aktuellen Vollzugs, in die Zeit des Erlebens.“ (Meder 2003, 37)

TEACCH ist mit seinen Plansystemen ein gutes Beispiel dafür, wie der von Meder aufgezeigte didaktische Anspruch an die Erziehungswissenschaft in der Praxis eingelöst werden kann. Denn die Umsetzung ist ein Problem, wie Meder im weiteren Verlauf zeigt:

„Insofern ist Wissen immer mit dem Problem seiner Darstellung in Raum und Zeit verbunden. [...] Die Erziehungswissenschaft und insbesondere ihre Teildisziplin der Didaktik nimmt dies als vorausgesetzt an und widmet sich der Frage nach der Abbildung in die Zeit unter professionellen Bedingungen der Gestaltung. Es geht nämlich um das speziellere Problem, wie diese funktionalen Beziehungen von Wissen in die Zeit je verschieden gestaltet werden können, damit jeder in jedem Falle in den aktualisierenden Prozess der Geltungsbewahrung einbezogen werden kann. (ebd., 38)

Bezogen auf das TEACCH-Programm, lösen die Pläne das eingangs des Zitats aufgeworfene Problem. Die Pläne stellen vor dem ethischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit eine Abbildung des Guten Lebens in die Zeit dar. Die mit ihnen angewandte Didaktik löst alle von Meder dargestellten Aspekte wie Raum/Zeit und Wissen/Zeit ein, indem es seine Geltung in Form von Vorhersehbarkeit ankündigt und in der jeweiligen Gegenwart voll entfaltet.

3.7 Fazit und Ausblick

Das Kapitel hat die Vielschichtigkeit des Autismus gezeigt. Aus diesem Grund ist es angemessen, von einem Autismusspektrum zu sprechen. Die dargestellten Schwierigkeiten der Menschen mit Autismus in Sozialverhalten, Kommunikation und Interessenspektrum machen die Notwendigkeit eines besonderen Umgangs deutlich. Der pädagogische Umgang mit der Vielschichtigkeit der Phänomene und der Besonderheit ihrer Behandlung ist hier theoretisch eingefangen in dem Konzept eines Wechselspiels von Potentialität und Possibilität. Die Menschen mit Autismus haben verschiedene interne Möglichkeiten, sich zu entwickeln. Dem Variationsbereich ‚autistischer‘ Potentialität muss mit variationsreicher Methodik begegnet werden. Methodik gestaltet den Bereich der auslösenden Momente für Lern- und Bildungsprozesse, das variable Dispositiv der äußeren Möglichkeiten, eben der Possibilität. An der Wirkmächtigkeit des prozessauslösenden Momentes zeigt sich einerseits das Potential des Klienten, seine Stellung im Spektrum des Autismus, andererseits auch der Possibilitätsraum für weitere prozessauslösende Momente. TEACCH hat sich als eine Methodik erwiesen die Variationsräume von Potentialität und Possibilität zu vermitteln. Darin liegt der pädagogische Wert.

In diesem Problemzusammenhang darf auch nicht vergessen werden, dass das Auftreten von Autismus nicht „nur“ den betroffenen Menschen selbst betrifft. Auch die Angehörigen sind einbezogen. Daraus folgt, dass auch ihnen geholfen werden muss. Es ist daher Aufgabe der Pädagogik, auch dafür Erziehungsansätze zu entwickeln. Methoden wie das „Forced Holding“ gehen hierbei – pädagogisch betrachtet – in eine falsche Richtung. So dient sie nicht dazu, den Eltern bei den Bildungsprozessen als dem Wechselspiel von Potentialität und Possibilität zu helfen. Stattdessen verlangt Forced Holding ein unnatürliches Verhalten der Mutter. Selbst wenn dieses Verhalten zum Erfolg führen würde, es wäre kein pädagogisches Handeln mehr. Man mag es nennen, wie man will: Polizeimaßnahme, Therapie oder Zwangspflege – eine pädagogische Maßnahme ist es jedenfalls nicht, weil sie in der hier konzipierten pädagogischen Ethik nicht mehr zu legitimieren ist.

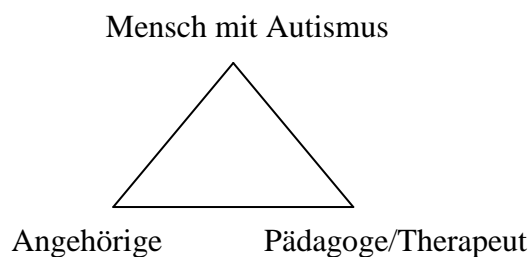
Die Einbeziehung solcher Aspekte evoziert in der Pädagogik eben die spezielle Ethik. Diese beruht auf einem grundsätzlichen Verstehen aller betroffenen einzelnen Menschen. Das Verstehensmuster ist die Korrelation von Potentialität und Possibilität. Darüber hinaus ist es wichtig, in diesem Verstehensmuster die unterschiedlichen Lebensphasen, die sich wandelnde individuelle interne Potentialität von der Geburt bis zum Sterben einzubeziehen. Wie die Darstellung in der vorliegenden Arbeit gezeigt hat, geht der überwiegende Teil der Literatur von betroffenen Kindern aus. Für eine pädagogische Ethik ist es wichtig, diesen Horizont zu erweitern. Dies soll in den folgenden Kapiteln geschehen.

Die beste Möglichkeit, den Selbstwert von Menschen zu erreichen, ist Bestätigung, Anerkennung und Akzeptierung.

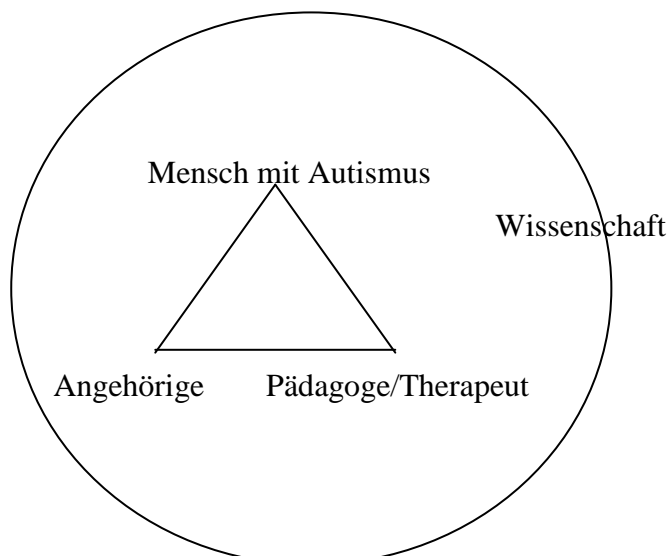
Arist von Schlippe

4. Spezielle Ethik

Um pädagogisch-ethisch mit Menschen mit Autismus arbeiten zu können, müssen viele Aspekte beachtet werden. Die Grundsätze einer pädagogischen Ethik müssen in einer speziellen Ethik enthalten sein, da die notwendige Spezialisierung nichts an der allgemeinen Zielsetzung ändert. Letztere ist und bleibt im Rahmen demokratischer Orientierung die autonome Lebensführung, der an dieser Stelle durch die Pädagogische Norm 9 Rechnung getragen wird. Weiter ist zu berücksichtigen, dass nicht allein der betroffene Mensch der pädagogischen Intervention bedarf. Angehörige, Pädagogen und Therapeuten müssen einbezogen werden. Hieraus ergibt sich ein in allen Fällen gleich bleibendes Beziehungsgefüge, das sich graphisch wie folgt darstellen lässt:



Die Graphik zeigt in einem klassischen Modell das Verhältnis der in die Erziehung eines autistischen Menschen involvierten Personen. Entscheidend ist hierbei die Gleichwertigkeit der am Bildungsprozess Beteiligten. Einfach beschrieben haben alle Beteiligten Aufgaben und Verantwortungen. Diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit dargelegt. Der wissenschaftliche Auftrag und die dazugehörige Verantwortung mit Blick auf die Praxis besteht darin, diese Aspekte zu einer pädagogischen Theorie zusammen zu führen:



Die spezielle Ethik wird in dieser Arbeit vor dem Hintergrund entwickelt, dass zunächst allen beteiligten Personen in ihren Selbstverständnissen und in ihren Beziehungen zueinander verstehend begegnet wird. Verstehend heißt auch hier ‚im Muster der Korrelation von Possibilität und Potentialität‘. Daraus ergeben sich folgende Fragen:

Was bedeutet es, Autist zu sein?

Was bedeutet es, Angehöriger (besonders Eltern) eines Menschen mit Autismus zu sein?

Was bedeutet es, professionell mit Menschen mit Autismus zu arbeiten?

Diese Fragen sollen im ersten Teil dieses Kapitels beantwortet werden. Im weiteren Verlauf werden die Analysen zusammengeführt und eine spezielle Ethik des guten Lebens mit Bezug auf den pädagogischen Handlungszusammenhang mit Menschen mit Autismus entwickelt. Dies hat die Zielsetzung, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zudem wird versucht, einen defizitären Ansatz zu vermeiden. Deshalb wird abschließend der Frage nachgegangen, was man von Menschen mit Autismus lernen kann.

4.1 Was bedeutet es, Autist zu sein?

Wie bei jedem anderen Menschen, definiert sich bei Menschen mit Autismus das Leben über die Zeitspanne Geburt bis Tod. In diese fallen verschiedene Entwicklungsstadien wie Kindheit, Adoleszenz etc. In den modernen Gesellschaften sind diese definiert und normiert. Ausgehend von der Entwicklungspsychologie, ist z.B. das Schulsystem kognitiven Fähigkeiten angepasst. Gleiches gilt für die Moralentwicklung, der z.B. in Straf- und Wahlrecht in Form von Altersgrenzen gesellschaftlich zu entsprechen versucht wird.

In diesen Systemen sind Sonderregelungen enthalten. So reagiert das deutsche dreigliedrige Schulsystem auf unterschiedliche intellektuelle Niveaus. Psychologische Tests erweitern die Grenzen, nach denen auch junge Erwachsene nach dem Jugendstrafrecht verurteilt werden können.⁶² Wie in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit beschrieben, arbeitet dieses System über die allgemeine Anerkennung dieser Herangehensweisen. (Vgl. 2.2.1 ff.)

Menschen mit Autismus haben Schwierigkeiten, das komplexe Gefüge von Sozialität und Gesellschaft zu verstehen. Aus diesem Grund können sie sich aus eigenem Antrieb weder adäquat in der Gesellschaft verhalten, noch zu dieser Position beziehen. Wie in Kapitel 3 dargestellt, leben sie in einer eigenen Welt. Diese Welt jedoch befindet sich in dem sozialen Ganzen der Gesellschaft. Autist zu sein bedeutet somit, mit einer eigenen Welt, die sich auf die eigene Potentialität gründet, in einer anderen Welt zu leben, die weitgehend unverständbare Possibilität darstellt. Was dies besagt, wird im folgenden Unterpunkt dargestellt. Da man als Außenstehender lediglich erraten kann, was Autist zu sein bedeutet, handelt es sich hierbei nur um eine Annäherung. Aus dem gleichen Grund ist auch die im folgenden Unterpunkt für die Wissenschaft unkonventionelle Herangehensweise zu begründen.

4.1.1 Autismus, ein Kafkaeskes Leben

Nirgendwo in der wissenschaftlichen Literatur findet sich so treffend die Lebenssituation autistischer Menschen beschrieben, wie es, vom Autor unbeabsichtigt, in Kafkas Romanen

⁶² Dem Autor ist bewusst, dass es sich bei dieser Darstellung um eine grobe Wiedergabe der Realität handelt. Die Beispiele dienen lediglich der Veranschaulichung.

der Fall ist. Die Protagonisten sind bei Kafka Absurditäten ausgesetzt, die a priori eine „theory of mind“ der Lebensumstände autistischer Menschen darstellen. Besonders die Romane „Der Prozeß“ (1989) und „Das Schloß“ (1989) können helfen, das Leben von Menschen mit Autismus zu verstehen. Exemplarisch wird an dieser Stelle „Das Schloß“ herangezogen. Der Plot der Handlung ist wie folgt:

Der Landvermesser K. kommt, einem angeblichen Auftrag folgend, in ein Dorf. Sein Ziel ist einzig, seiner Arbeit nachzugehen. Aber das wird ihm verwehrt. Zunehmend wandelt sich sein Ziel dahin, in das Schloss zu gelangen. In diesem ist die Verwaltung des Dorfes untergebracht. Dies gelingt K. ebenfalls nicht. Dass alle seine Ziele unerreichbar bleiben, liegt daran, dass die Menschen in seiner Umgebung ihn unter immer neuen Argumenten von diesen Zielen abhalten. Zudem werden die Argumente und Handlungen der Dorfbewohner immer grotesker. So wird K. z.B. von zwei ihm zugeteilten Männern immer wieder mitgeteilt, dass sie wegen ihm Ärger bekommen. Das Problem hierbei ist, dass es weder für K., noch für den Leser verständlich ist, wofür die Männer Ärger bekommen sollen. Aber auch das Ziel, ins Schloss zu gelangen, bleibt in diesem Sinn undefiniert. Das folgende Zitat macht die Situation des Protagonisten deutlich:

„Dann ging er, ein Nachtlager suchen; im Wirtshaus war man noch wach, der Wirt hatte zwar kein Zimmer zu vermieten, aber er wollte, von dem späten Gast äußerst überrascht und verwirrt, K. in der Wirtsstube auf einem Strohsack schlafen lassen. K. war damit einverstanden. Einige Bauern waren noch beim Bier, aber er wollte sich mit niemanden unterhalten, holte selbst den Strohsack vom Dachboden und legte sich in der Nähe des Ofens hin. Warm war es, die Bauern waren still, ein wenig prüfte er sie noch mit den müden Augen, dann schlief er ein.

Aber kurze Zeit darauf wurde er schon geweckt. Ein junger Mann, städtisch angezogen, mit schauspielerhaftem Gesicht, die Augen schmal, die Augenbrauen stark, stand mit dem Wirt neben ihm. Die Bauern waren auch noch da, einige hatten ihre Sessel herumgedreht, um besser zu sehen und zu hören. Der junge Mensch entschuldigte sich sehr höflich, K. geweckt zu haben, stellte sich als Sohn des Schloßkastellans vor und sagte dann: >Dieses Dorf ist Besitz des Schlosses, wer hier wohnt oder übernachtet, wohnt oder übernachtet gewissermaßen im Schloß. Niemand darf das ohne gräfliche Erlaubnis. Sie aber haben eine solche Erlaubnis nicht oder haben sie wenigstens nicht vorgezeigt.<

K. hatte sich halb aufgerichtet, hatte die Haare zurechtgestrichen, blickte die Leute von unten her an und sagte: >In welches Dorf habe ich mich verirrt? Ist denn hier ein Schloß?<

>Allerdings<, sagte der junge Mann langsam, während hier und dort einer den Kopf über K. schüttelte, >das Schloß des Herrn Grafen Westwest.<

>Und man muß die Erlaubnis zum Übernachten haben?< fragte K., als wolle er sich davon überzeugen, ob er die früheren Mitteilungen nicht vielleicht geträumt hätte.

>Die Erlaubnis muß man haben<, war die Antwort, und es lag darin ein großer Spott für K., als der junge Mann mit ausgestrecktem Arm den Wirt und die Gäste fragte: >Oder muß man etwa die Erlaubnis nicht haben?>

>Dann werde ich mir also die Erlaubnis holen müssen<, sagte K. gähnend und schob die Decke von sich, als wolle er aufstehen.

>Ja von wem denn?< fragte der junge Mann.

>Vom Herrn Grafen<, sagte K. gleichmütig. >Warum haben Sie mich also geweckt?<

Nun geriet aber der junge Mann außer sich. >Landstreichermanieren!< rief er. >Ich verlange Respekt vor der gräflichen Behörde! Ich habe Sie deshalb geweckt, um Ihnen mitzuteilen, daß Sie sofort das gräfliche Gebiet verlassen müssen.<“ (Kafka, 7-8)

Die Beschreibung des Plots und das Zitat sind eine Allegorie für das Leben von Menschen mit Autismus. Die Ankunft von K. in dem Dorf stellt hierbei die Geburt da. Philosophisch kann in diesem Zusammenhang von einem „in die Welt geworfen sein“ gesprochen werden. In diesem Dorf, respektive Welt, gibt es nichts Außergewöhnliches. Die Menschen sehen wie Menschen aus und unterscheiden sich auf dieser Ebene nicht von K. Es gibt Häuser, Schenken usw. Das Andere definiert sich ausschließlich über das Verhalten. So sehr sich der Protagonist bemüht, er kann die Handlungen seiner Mitmenschen nicht verstehen. Umgekehrt geht es den Leuten mit K. genauso. Er erregt sich über die einfachsten Grundregeln des Zusammenlebens. Er definiert diese als falsch und ist uneinsichtig. K. ist somit a priori ausgegrenzt und grenzt sich selbst immer weiter aus.

Übertragen auf Menschen mit Autismus, beschreibt dieser „Teufelskreis“ ihre Lebenswelt. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass in diesem Handeln kein Vorsatz enthalten ist. Menschen mit Autismus leben, wie oben mehrfach beschrieben, in einer eigenen Welt. Was dies für die Betroffenen bedeutet, wird an dieser Stelle weiter vertieft.

In ihrem Buch „THE TEACCH APPROACH TO AUTISM SPECTRUM DISORDERS“ (2005), „Die TEACCH-Annäherung an die Störungen des Autismusspektrums“ (Ü. d. A.), beschreiben der Direktor des Department of Psychiatry der Universität von North Carolina Mesibov und seine Mitarbeiterin Shea Autismus als eine eigene Kultur. Den Begriff der Kultur definieren sie in diesem Zusammenhang allgemein wie folgt:

„Culture refers to shared patterns of human behaviour. Cultural norms affect the ways people think, eat, dress, work, spend leisure time, understand natural phenomena, and communicate, in addition to other fundamental aspects of human interactions. Cultures vary widely in these respects, so that people in one cultural group might at times find those from another group to be difficult to understand or unusual. They might also evaluate their differences negatively, seeing them only as deficits.

Culture in the strict anthropological sense is learned: people think, feel, and behave in certain ways because of what others in their culture have taught them. Autism is of course not truly a culture; it is a developmental disability caused by neurological dysfunction. Autism too, however, affects the ways that individuals think, eat, dress, work, spend leisure time, understand their world, communicate, etc., and people with autism tend to be devalued because of their differences. So in a sense, autism can be thought of as a culture, in that it yields characteristic and predictable patterns of thinking and behaviour in individuals with this condition.“ (Mesibov/Shea, 19)

“Kultur bezieht sich auf gemeinsame, menschliche Verhaltensmuster. Kulturelle Regeln beeinflussen die Art und Weise, wie Menschen denken, essen, sich kleiden, arbeiten, ihre Freizeit verbringen, Naturphänomene verstehen und kommunizieren sowie andere fundamentale zwischenmenschliche Beziehungen. Kulturen sind sehr unterschiedlich in ihren Anerkennungen, sodass Menschen eines Kulturkreises einen anderen manchmal für unbegreiflich oder ungewöhnlich halten. Sie neigen zudem zu einer negativen Bewertung der Unterschiede, sehen sie einzig als Defizite.

Kultur ist im streng anthropologischen Sinn erlernt: Menschen denken, fühlen und verhalten sich in bestimmter Weise, weil ihnen dies von anderen in ihrer Kultur beigebracht wurde. Autismus ist natürlich nicht wirklich eine Kultur. Es ist eine Entwicklungsstörung, die durch eine neurologische Fehlfunktion begründet ist. Autismus ist aber im Sinn einer Kultur auch bestimmend für das individuelle Denken, Essen, Kleiden, Arbeiten, Gestalten der Freizeit, Verstehen ihrer Welt, Kommunikation etc. und der Abneigung gegenüber Abweichungen. In diesem Sinn kann Autismus als eine Kultur angenommen werden, indem er Bedingungen charakteristischer und vorhersagbarer Verhaltensmuster hervorbringt.“ (Mesibov/Shea, 19, Ü. d. A.)

In diesem Zitat wird Kultur als ein genealogischer Prozess beschrieben. Sozialisierungstheoretisch betrachtet, ist Kultur somit ein durch Erziehung vom Individuum internalisiertes Konglomerat von Normen, Symbolen und daraus resultierenden Verhaltensweisen. Kultur ist darüber hinaus ein gesellschaftsgebundener Begriff. Anerkannte Verhaltensweisen in einer Gesellschaft können in einer anderen zu Irritationen führen. Die anthropologische Argumentation des Zitats aufgreifend, kann ein abnormes Verhalten in einer Gesellschaft als konform in einer anderen angetroffen werden. Auf diese Weise dient die Unterschiedlichkeit zur Verdeutlichung der jeweils eigenen Kultur.

Bestimmend ist in diesem Zusammenhang, dass Kultur eine geteilte Lebenswelt ist. Daraus resultiert Sicherheit. Um diese Sicherheit zu erreichen, muss man die den einzelnen umgebenden Dinge und Zusammenhänge verstehen. Nur so kann man in einer Gesellschaft existieren, ohne sie als unheimlich zu empfinden.

Dieses Diktum birgt für Menschen mit Autismus ein Problem. Nichtautistische Menschen⁶³ verstehen unter Unheimlichkeit die Furcht vor dem Unbekannten. Unheimlich ist das, was nicht heimlich ist.

Diese Formel geht im wissenschaftlichen Kontext nicht auf, wie Sigmund Freud in seinem Aufsatz „Das Unheimliche“ (1963) zeigt. Er widmet sich einer Reihe lexikalischer Beiträge zum Thema „heimlich“. Aus diesen Beiträgen leitet Freud folgende These ab:

„Aus diesem langen Zitat ist für uns am interessantesten, daß das Wörtchen heimlich unter den mehrfachen Nuancen seiner Bedeutung auch eine zeigt, in der es mit seinem Gegensatz unheimlich zusammenfällt. Das heimliche wird dann zum unheimlichen; vgl. das Beispiel von *Gutzkow*: >Wir nennen das unheimlich, Sie nennen's heimlich.< Wir werden überhaupt daran gemahnt, daß dies Wort heimlich nicht eindeutig ist, sondern zwei Vorstellungskreisen zugehört, die ohne gegensätzlich zu sein, einander doch recht fremd sind, dem des Vertrauten, Behaglichen und dem des Versteckten, Verborgengehaltenen. Unheimlich sei nur als Gegensatz zur ersten Bedeutung, nicht auch zur zweiten gebräuchlich. Wir erfahren bei Sanders nichts darüber, ob nicht doch eine genetische Beziehung zwischen diesen zwei Bedeutungen anzunehmen ist. Hingegen werden wir auf eine Bemerkung von *Schelling* aufmerksam, die vom Inhalt des Begriffs Unheimlich etwas ganz Neues aussagt, auf das unsere Erwartung gewiß nicht eingestellt war. Unheimlich sei alles, was Geheimnis, im Verborgenen bleiben sollte und hervorgetreten ist.“⁶⁴ (Freud, 51)

Diesem Zitat folgend, gibt es nicht nur unheimlich im Gegensatz zu heimlich. Statt dessen existiert zudem etwas, das Heimlichkeit zweiter Ordnung genannt werden kann.

Wenn Freud schreibt: „Wir werden überhaupt daran gemahnt, daß dies Wort heimlich nicht eindeutig ist, sondern zwei Vorstellungskreisen zugehört, die ohne gegensätzlich zu sein, einander doch recht fremd sind, dem des Vertrauten, Behaglichen und dem des Versteckten, Verborgengehaltenen.“ (ebd.), so kann daraus eine Radikalisierung der Heimlichkeit „erster Ordnung“ gelesen werden. Gerade die internalisierte Vertrautheit bietet erst die Möglichkeit, etwas zu verstecken oder verborgen zu halten. Das, was ein dritter als unheimlich empfindet, wird durch die Heimlichkeit der anderen erst evoziert. Damit es zu einer Heimlichkeit zweiter Ordnung kommen kann, ist die Fähigkeit symbolischen Denkens und Erkennens vorauszusetzen. Bei-

⁶³ Dem Autor ist bewusst, dass mit dem Begriffspaar autistisch/nichtautistisch eine grobe Unterteilung vorgenommen wird. Natürlich gibt es auch nichtautistische Menschen, die in bestimmten Situationen ähnliche Probleme wie Menschen mit Autismus haben. Hier und in der Folge wird diese Unterscheidung als Verdeutlichung der Schwierigkeiten von Menschen mit Autismus vorgenommen.

⁶⁴ Alle Hervorhebungen im Original.

spielhaft erklärt werden kann dieser Umstand anhand einer Gesprächssituation, an der drei Menschen beteiligt sind.

In diesem Kreis macht einer der Beteiligten eine Bemerkung. Hierbei blickt er lächelnd einen anderen an. Der Angeschaute reagiert mit Lachen, während der dritte Gesprächsteilnehmer verwundert und fragend abwechselnd zu den beiden anderen blickt.

In dieser Situation ist die Heimlichkeit erster und zweiter Ordnung und die Unheimlichkeit enthalten. Der Sprechende baut seine Aussage auf der Ebene der Heimlichkeit erster Ordnung zwischen ihm und dem Angesprochenen auf. Was er sagt, ergibt für den Angesprochenen einen Sinn: Heimlichkeit zweiter Ordnung. Diesen Sinn kann der Dritte nicht nachvollziehen. Dieser jedoch erkennt, was in der Situation stattfindet. Er kann einordnen, dass er aus der Heimlichkeit der anderen ausgeschlossen ist. Er erlebt so Unheimlichkeit.

Dieses Beispiel zeigt, warum der psychoanalytische Ansatz bei Menschen mit Autismus nicht greift. Die Psychoanalyse basiert auf der Annahme, dass alles Symbolische letztlich zumindest als Symbolisches interpretierbar ist. Menschen mit Autismus fehlt diese Möglichkeit – insbesondere dies, jedes Symbolische zumindest als symbolisches zu verstehen.

In dem gegebenen Beispiel ist die Nutzung der Heimlichkeitsordnungen ein Spiel. Dieses fordert den dritten Gesprächsteilnehmer dazu auf, die ihm fehlenden Informationen zu erfragen. Der außen stehende Dritte hat innerhalb dieses Geflechtes aus Symbolen und Heimlichkeiten die Chance, sich aktiv aus seiner unheimlichen Situation zu befreien.

Menschen mit Autismus können, wie oben beschrieben, Symbole wie Lächeln zumeist schwer verstehen. Noch problematischer ist die eigene Positionierung, wie sie der dritte Gesprächspartner aus dem Beispiel einnehmen kann: Ich merke, dass ich etwas nicht verstehe. Ich frage nach.

Menschen mit Autismus bemerken auf dieser Ebene häufig gar nicht, dass sie etwas nicht verstehen. Aus diesem Grund können sie auch nicht nachfragen oder um Hilfe bitten.

Setzt man dieser Schwierigkeit die zahlreichen Codes innerhalb eines Kulturkreises entgegen, z.B., dass man in einem voll besetzten Bus einem älteren Menschen seinen Platz anbietet, wird die Problematik von Menschen mit Autismus deutlich: Menschen mit Autismus haben zumeist Probleme, solche sozialen Situationen in ihrer Codierung zu erkennen. Sie sind daher auch nicht in der Lage, einen womöglich aus einem „Fehlverhalten“ resultierenden Konflikt im Sinn von: „Die Jugend heutzutage“, einzuordnen.

Um die besonderen Lebenssituationen von Menschen mit Autismus genauer erklären zu können, wird noch einmal auf die kulturellen Unterschiede eingegangen.

Im Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen sind die meisten Menschen in der Lage, zudem zu wissen, wo sie sind, und können entsprechend handeln. So wird z.B. ein deutscher Tourist in Israel beim Betreten einer Synagoge eine Kopfbedeckung tragen, obwohl er selbst Christ ist. Ein solches Handeln hat nicht zwangsläufig etwas mit Respekt, sondern mit Anpassung zu tun. Sich in einer fremden Kultur zu bewegen, ist aufgrund des Fremden unheimlich und Anpassung eine Möglichkeit der Kompensation. Aber auch diese Anpassung kann nur gelingen, wenn in diesem Fall die andere Kultur zumindest in Teilen gekannt und verstanden wird.

Übertragen auf Menschen mit Autismus, fokussiert das Dargelegte das Problem. Nichtautistische Menschen können Lösungen finden, in ihrer und in fremden Kulturen zurecht zu kommen. Menschen mit Autismus fehlt hierbei der wesentliche Faktor der geteilten Lebenswelt. Sie haben ihre eigene „Kultur“⁶⁵, die sie nicht vergleichen können. Aus diesem Grund stellen Mesibov und Shea folgenden Anspruch an die Pädagogik:

„In effect what we attempt to do for them⁶⁶ is what we ourselves might wish for when we travel in a foreign country: While we might try to learn some of the language and gather information about the customs of the country, such as the monetary system or how to use the telephone, we would also be very glad to see signs in English⁶⁷ and have guides who could help us through the process of buying a train ticket or ordering a meal. In the same way, educational services for students with autism should help them to function more comfortably and effectively in society through two complementary goals: 1) increasing their knowledge and skills; and 2) making the environment more comprehensible.“ (Mesibov/Shea, 20)

„Was wir für sie⁶⁸ tun können, ist was wir uns selbst wünschen, wenn wir in ein fremdes Land reisen: Während wir versuchen, etwas von der Sprache zu lernen sowie Informationen über die Gebräuche des Landes zu erfahren, wie z.B. über das Währungssystem oder die Nutzung des Telefons, wären wir sehr froh darüber, Zeichen in Englisch⁶⁹ zu sehen und Fremdenführer zu haben, die uns beim Kauf einer Zugfahrkarte oder einer Essensbestellung helfen könnten. Ebenso sollten pädagogische Dienste für Schüler mit Autismus zwei wesentliche Ziele haben: erstens, ihr Verständnis steigern. Zweitens, die Umwelt begreiflicher machen.“ (Mesibov/Shea, 20, Ü. d. A.)

Mit dieser Vorschau in die pädagogische Beziehungswelt zu Menschen mit Autismus gehe ich zu dem Unterpunkt „Beziehungen autistischer Menschen zu Angehörigen“ über.

4.1.2 Beziehungen autistischer Menschen zu Angehörigen

Wie für jeden Menschen sind auch für jene mit Autismus die Eltern die ersten und wichtigsten Bezugspersonen. Je nach Ausprägung und Art des Autismus, ist die Bedeutung der Eltern für Menschen mit Autismus unterschiedlich ausgeprägt. Menschen mit kognitiv höheren Fähigkeiten berichten durchgehend, dass diese Beziehung auf eine besondere Art emotional zu verstehen ist. So beschreibt der Autist Brauns in seinem Buch „Buntschatten und Fledermäuse“ (2002) die familiäre Situation nach dem Tod seines Vaters wie folgt:

„Tränen rannen über die Wangen der Haha und des Heimers⁷⁰. Verwirrt beobachtete ich das Schauspiel im Wohnzimmer des Hofhauses. Heftige Gefühle der Buntschatten⁷¹ ließen ihre dunstigen Gesichter aufklaren. Am leichtesten gelang dies der Fröhlichkeit. Ich schätzte es über die Maßen, mich dem Lachen hinzugeben und von der Heiterkeit durchgeschüttelt zu werden. Trauer war mir so fremd wie Schmerz.

Die Haha hielt den Heimer und mich umschlungen. Beide weinten ohne Ende. Zu meiner Verwunderung sprangen ihre Tränen auf mich über. Meine Augen wurden feucht. Ich fing an zu wimmern,

⁶⁵ Kultur muss in diesem Zusammenhang in Anführungszeichen gesetzt werden. Wie dargelegt, ist der Kulturbegriff als generationenübergreifend definiert, was auf Menschen mit Autismus nicht zutrifft.

⁶⁶ Menschen mit Autismus (Anm. d. A.)

⁶⁷ Bzw. deutsch (Anm. d. A.)

⁶⁸ Menschen mit Autismus (Anm. d. A.)

⁶⁹ Bzw. deutsch (Anm. d. A.)

⁷⁰ Brauns nennt seine Mutter „Haha“ und seinen Bruder „Heimer“. (Anm. d. A.)

⁷¹ Brauns unterscheidet die Menschen in „Buntschatten“, die er mag und „Fledermäuse“, die er nicht mag und die ihm Angst machen. (Anm. d. A.)

zuerst still, dann lauter. Es machte Spaß. Aus meinen Augen kullerten Tränen über die Wangen, wie ich es noch nie erlebt hatte. Traurigkeit durchschwemmte mich [...]. Der Dachs⁷² war fort. [...] Vor ein paar Tagen war der Dachs ins OP-Haus⁷³ umgezogen. Die Krankenschwester zog das Tuch beiseite und die Haha streichelte dem Dachs liebevoll die Wange. [...] Aufmerksam beobachtete ich den Dachs, wie er, ohne mit der Wimper zu zucken, dalag. Ich prägte mir das Bild genau ein und merkte mir jede Einzelheit. Es ist immer gut zu wissen, wie man sich zu verhalten hat. Schließlich wollte ich dereinst nichts falsch machen, wenn ich einmal selbst auf den Friedhof umziehen müsste.“ (Brauns, 232 ff.)

Im wissenschaftlichen Kontext ist man auf solche Beschreibungen autistischer Wahrnehmung angewiesen. Aufgrund der Einheitlichkeit dieser Beschreibungen ist es möglich, sie zu generalisieren. Es kann angenommen werden, dass die Beziehungen zu den Eltern und Menschen allgemein bei Menschen mit Autismus nicht oder wenigstens eingeschränkt emotional zu begreifen sind.

Dieser Tatsache anscheinend widersprechend, zeigt sich bei Menschen mit Autismus häufig eine hohe Affinität zu ihren Eltern. Diese ist letztlich über das Grundbedürfnis nach Kontinuität zu begründen. So gesehen ist die Bedeutung der Eltern für Menschen mit Autismus deren Rolle als größte personelle Konstante in ihrem Leben.

Aus der Perspektive autistischer Menschen zeigt sich an dieser Stelle ein entscheidender Aspekt der Störung. Der Psychologe, Philosoph und Soziologe Erich Fromm beschreibt in seinem Buch „Die Kunst des Liebens“ (2001) unterschiedliche Formen der Liebe, die diese Einschränkung verdeutlichen. Fromm schreibt:

„Unreife Liebe sagt: *>Ich liebe dich, weil ich dich brauche.* < Reife Liebe sagt: *>Ich brauche dich, weil ich dich liebe.*“⁷⁴ (Fromm, 53)

Unabhängig vom implizit wertenden Charakter dieser Unterscheidung, beschreibt die Form der „unreifen Liebe“⁷⁵ die Beziehungsebene von Menschen mit Autismus zu ihren Eltern. Im Gegensatz zu nichtautistischen Menschen fehlt Menschen mit Autismus die Möglichkeit⁷⁶, die nach Fromm so genannte „reife Liebesform“ zu erreichen.

Aus dieser Analyse folgt, dass Menschen mit Autismus eine emotionale Bindung zu ihren Eltern besitzen. Diese stellt sich in Form einer Abhängigkeit dar, da Menschen mit Autismus ein großes Bedürfnis nach Kontinuität haben. Die Eltern sind die Personifizierung dieser Kontinuität, der Erfüllung des Bedürfnisses.⁷⁷

Aus diesem Zusammenhang lässt sich zudem ableiten, wie sich Beziehungen zu anderen Angehörigen gestalten. Wie unten noch genauer beschrieben werden wird, werden Eltern autistischer Kinder häufig sozial isoliert. Kurz: Die sozialen Kontakte nehmen ab. Da Menschen mit Autismus Probleme mit der Generalisierung haben, klagen sie solche Verbindungen selten

⁷² Brauns nennt seinen Vater „Dachs“. (Anm. d. A.)

⁷³ Brauns' Bezeichnung für Krankenhaus. (Anm. d. A.)

⁷⁴ Alle Hervorhebungen im Original.

⁷⁵ „Liebe“ ist in diesem Zusammenhang als Synonym für emotionale Bindung zu verstehen.

⁷⁶ Es muss in diesem Zusammenhang von „Möglichkeit“ gesprochen werden, da nichtautistische Menschen nicht zwangsläufig die Ebene der „reifen Liebe“ erreichen.

⁷⁷ Diese Beschreibung schließt nicht das Vorhandensein von Sympathie und Antipathie sowie von sonst einer Emotion, die lediglich nicht offensichtlich wahrgenommen werden kann, aus.

ein. Sie hinterfragen die Familienstruktur nicht – auch nicht, wenn sie beispielsweise bei einem Klassenkameraden eine andere familiäre Situation erlebt haben.

Ob es also Beziehungen zu weiteren Angehörigen gibt, hängt ausschließlich vom Vorhandensein solcher Kontakte ab. Ein Mensch mit Autismus misst dem Gegensatz vorhanden/nicht vorhanden gemeinhin erst dann eine Wertigkeit bei, wenn Vorhandenes nicht mehr vorhanden ist.

4.1.3 Beziehungen autistischer Menschen zu professionellen Pädagogen/Therapeuten

Die Grundlage der Beziehungen zu Pädagogen und Therapeuten ist für Menschen mit Autismus, wie für die meisten Menschen nicht der Umstand, dass jemand ein fachlich kompetenter Pädagoge ist. Vielmehr ist auch in diesem Fall die Sympathie- und Kontinuitätsfrage ausschlaggebend. Ein von Remschmidt beschriebenes Fallbeispiel eines autistischen Jungen macht dies deutlich. Remschmidt schreibt:

„Im Alter von 10 Jahren bekam Bernd einmal den Auftrag, zwei Flaschen Mineralwasser in der Hauptküche zu holen, das er selbst gern trinkt. Auf dem Rückweg schmiß er beide Flaschen mit Wucht entzwei, war nicht zu bewegen, die Scherben aufzulesen und konnte keinen Grund angeben. Am nächsten Tag fegte er nach dem Mittagessen plötzlich alle erreichbaren Teller mit dem Arm vom Tisch, wirkte verstört und ängstlich. In den nächsten Tagen erschien Bernd zu keiner Mahlzeit im Essraum, verweigerte auch auf sein Zimmer gebrachtes Essen und Getränke. Er verlor aber nicht an Gewicht. Dagegen wurde beobachtet, wie er sich heimlich Nahrung aus Kühlschrank und Brotkasten verschaffte sowie aus dem Wasserhahn trank.

Es war für Bernd eine problematische Situation im Heim entstanden, er wußte, daß die Erzieherin, zu der er den besten Kontakt hatte, in Kürze ausscheiden würde, in der Schule wurde er in eine leistungshöhere Gruppe versetzt, und in seiner Wohngruppe kamen zwei neue Kinder hinzu.“
(Remschmidt, 19)

Das Zitat zeigt eine typische autistische Reaktion auf Veränderungen. Für den im Fallbeispiel beschriebenen Bernd stellt eine Erzieherin die zentrale Bezugsperson dar. Aufgrund der autistischen Störung kann er nicht kommunizieren, was der Verlust dieses Menschen für ihn bedeutet. Gepaart mit den anderen Veränderungen in Schule und Wohnbereich, gerät Bernd in einen Zustand der Haltlosigkeit. Diesen sucht er durch Verhaltensauffälligkeiten zu kompensieren, da ihm aufgrund der autistischen Störungen andere Möglichkeiten des Mitteilens, aber auch des Verstehens seiner für ihn unglücklichen Lebenssituation fehlen.

In Bezug auf die Beziehungen zu professionellen Pädagogen macht dieses Beispiel deutlich, dass erstens eine personale Bindung gegeben ist sowie dass zweitens diese für den betroffenen Menschen mit Autismus wichtig ist. Diese Wichtigkeit setzt sich aus Sympathie, Kontinuität und daraus resultierender Verlässlichkeit und Erwartungssicherheit zusammen. Das Vorhandensein dieser Faktoren bildet den Kern der Beziehungen autistischer Menschen zu professionellen Pädagogen.

Im Rekurs auf das Fallbeispiel kann gesagt werden: es wäre bei der Beibehaltung des Kontaktes zu der Erzieherin bezüglich der anderen Veränderungen mit einer weniger ausgeprägten Reaktion zu rechnen gewesen. Als problematisch zeigt sich in diesem Zusammenhang die Personenabhängigkeit von Bernd. Aus dieser lässt sich ableiten, dass die Beziehungen autistischer Menschen zu professionellen Pädagogen Unselbständigkeit evozieren können. Wie mit dieser Problematik umzugehen ist, wird unten beschrieben.

4.2 Was bedeutet es, Angehöriger (besonders Eltern) eines Menschen mit Autismus zu sein?

Neben dem betroffenen Menschen selbst, sind die Angehörigen und hier besonders die Eltern am stärksten mit der Behinderung konfrontiert. Bevor es zu professionellen pädagogischen Maßnahmen kommt, liegt die Gesamtverantwortung bei den Eltern. Besonders bei Autismus ist diese Verantwortung mit vielen Problemen verbunden.

Während bei anderen Behinderungen – wie dem Down-Syndrom oder einer körperlichen Einschränkung – die Diagnosen schnell und eindeutig sind, erfolgen sie bei Autismus später. Dies ist darauf zurück zu führen, dass eine eindeutige Diagnose erst ab dem dritten Lebensjahr gestellt werden kann (vgl. Kapitel 3)⁷⁸. Voraussetzung für die Diagnose ist ein kognitiver Stand, der zum Abgleich genutzt werden kann. Weitere Verzögerungen ergeben sich daraus, dass bis heute diese Störung auch in Fachkreisen nur eingeschränkt bekannt ist. Hinzu kommt, dass gestellte Diagnosen den Eltern nicht immer mitgeteilt werden. Rollett und Kastner-Koller schreiben hierzu:

„Selbst wenn die richtige Diagnose gestellt wird, scheuen sich leider immer noch manche Fachleute, diese den Eltern auch mitzuteilen, um sie nicht zu ‚beunruhigen‘.“ (Rollett/Kastner-Koller, V)

Die Folge eines solchen Nichtinformierens ist, dass die Eltern keine Hilfestellungen erhalten können. An die Stelle konstruktiver Maßnahmen tritt das Problem der Schuld. Dieses wird im nächsten Unterpunkt behandelt.

4.2.1 Das Problem der Schuld

Wenn sich Menschen entschließen, ein Kind zu bekommen, hat dies bereits im Vorfeld weitreichende Konsequenzen. Ein wesentlicher Faktor in diesem Zusammenhang besteht in den elterlichen Gedanken und Ideen darüber, wie sich das Kind entwickeln soll. In der heutigen Zeit erfährt man gemeinhin früh, welches Geschlecht das Kind haben wird. Neben der Namensfindung entstehen so schnell Bilder darüber, wie sich die Zukunft des Kindes gestalten soll. Ein möglicher Kindergarten, eine Schule und womöglich schon ein Beruf werden überlegt. Dass diese vorgezeichneten Wege in der Folge gemeinhin anders verlaufen, stellt für die Eltern kaum ein Problem dar. Kompromisse und Alternativen kompensieren den Verlust der ursprünglichen Vorstellungen.

Dies ist bei der Geburt eines behinderten Kindes anders. In einem solchen Fall sind alle Vorüberlegungen verworfen. Zudem gibt es Konsequenzen für den eigenen Lebensentwurf der Eltern. Ein behindertes Kind zu haben und zu erziehen, bedingt ein anderes Eltern-sein, als es bei nichtbehinderten Kindern der Fall ist.⁷⁹ Für Eltern eines autistischen Kindes ist das Problem der Schuld in eine Zeit vor und nach der Diagnose unterteilt. Wie dies zu verstehen ist, wird in der Folge besprochen.

⁷⁸ Neue Untersuchungen deuten frühere Diagnosemöglichkeiten an. Diese sind wissenschaftlich aber noch nicht gesichert.

⁷⁹ An dieser Stelle wird die Notwendigkeit professioneller Unterstützung der Eltern zentral. Hierauf wird unten dezidiert eingegangen.

4.2.2 Das Problem der Schuld vor der Diagnose

Jedes Abweichen von einer Norm evoziert die Frage, wer Schuld an dieser Abweichung hat. Bei verhaltensauffälligen Kindern wird diese gemeinhin den Eltern zugewiesen. Bereits diese Feststellung zeigt, wie wichtig die Diagnose „Autismus“ für die betroffenen Eltern ist. Hinzu kommt, dass Eltern ohne die Diagnose keine Erziehungschance haben. Rollett und Kastner-Koller schreiben hierzu:

„Autistischen Menschen kann man nämlich nur helfen, wenn man über entsprechende Spezialkenntnisse über ihre Besonderheiten verfügt. Die Erziehungserfahrungen, die man mit gesunden Kindern macht, geben einem so gut wie keine Hinweise für die erfolgreiche Behandlung autistischer Kinder.“ (Rollett/Kastner-Koller, 2)

Das Zitat zeigt, dass selbst Eltern mit Kindeserfahrung ohne Diagnose ihr autistisches Kind nicht angemessen erziehen können. Da Menschen mit Autismus oft keine äußeren Auffälligkeiten aufweisen, sehen die Eltern ihr eigenes Handeln als Grundlage und Ursache der normabweichenden Verhaltensweisen des Kindes. Dieses Schuldgefühl kann durch Bemerkungen von Außen noch verstärkt werden. So führen Rollett und Kastner-Koller weiter aus:

„Da das Kind so ‚normal‘ aussieht, nehmen Laien oft automatisch an, daß die Eltern etwas falsch machen. Die Folge sind Vorwürfe an die Erzieher, oft auch gut gemeinte Versuche, mit dem Kind Kontakt aufzunehmen, um den Eltern zu demonstrieren, wie man es ‚richtig‘ macht. Wie jeder, der mit autistischen Kindern gearbeitet hat, weiß, ist so ein Versuch zum Scheitern verurteilt, da sich die Kinder der fremden Person gegenüber abschotten – eine für die Betroffenen höchst enttäuschende Reaktion. Der vielleicht verständliche Ärger über diesen Mißerfolg führt leider nicht selten zu einer radikalen Änderung der Einschätzung des Kindes. Mit der gleichen Intensität, mit der man es zu ‚retten‘ versuchte, wird es nun als ‚abnormal‘, ‚hoffnungslos‘ usw. herabgesetzt. Zu Recht werden beide Laienreaktionen von den betroffenen Eltern als verletzend empfunden.“ (Rollett/Kastner-Koller, 2)

Dieses Zitat macht erneut deutlich, wie wichtig eine Diagnose sowohl für den betroffenen Menschen, als auch für die Eltern ist. Nur mit einer Diagnose kann angemessen reagiert und eine Isolation der betroffenen Familie vermieden werden. Somit bleiben diesen Unterpunkt abschließend zwei Aspekte als wesentlich festzuhalten:

Die Diagnosefähigkeit muss in Fachkreisen (Psychiater, Psychologen, Psychotherapeuten etc.) verstärkt werden.

Gestellte Diagnosen dürfen den Eltern nicht vorenthalten, sondern müssen differenziert dargestellt werden, um Handlungsmöglichkeiten zu schaffen.

Ohne diese Grundbedingungen haben Eltern keine Chance, ihr eigenes Kind zu verstehen. Sie haben in einer solchen Situation ausschließlich Schuldgefühle.

4.2.3 Das Problem der Schuld nach der Diagnose

Auch eine Diagnose hebt das Problem der Schuldgefühle bei den Angehörigen nicht auf. Stattdessen wird es auf ein anderes Problem übertragen. Dies steht im Zusammenhang zu den Möglichkeiten der modernen Medizin.

Wie oben beschrieben, ist Autismus angeboren. Da Autismus nicht z.B. durch einen Unfall erworben werden kann, sind biologische Faktoren maßgebend. Diese Information galt über Jahrzehnte als Schuldbefreiung der Eltern, da die Verhaltensauffälligkeiten von Menschen mit

Autismus nicht auf Erziehungsfehler zurückzuführen sind.⁸⁰ Bei dieser Betrachtung wird jedoch ein anderes Schuldproblem übersehen. In der heutigen Zeit ist eine Schwangerschaft nicht mehr ein rein biologischer Vorgang.⁸¹ Im Schwangerschaftsprozess sind eine Reihe von Untersuchungen und Eingriffen⁸² hinzugekommen. Auch die neunmonatige pränatale Phase ist aus medizintechnischer Sicht nicht mehr im vollen Umfang notwendig. Hinzu kommen als Veränderungen die moderne Eugenik, künstliche Befruchtung etc. Ob solche Maßnahmen ethisch vertretbar sind, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht entschieden werden.⁸³ Unabhängig von Wertung bedeutet das Vorhandensein der Möglichkeiten eine Zuspitzung des Schuldproblems.

So ist die übliche elterliche Frage nach einer Geburt gemeinhin die nach der Gesundheit des Kindes. Muss diese Frage verneint werden, folgt der Traurigkeit der Eltern bald ein Schuldgefühl. Diese belastende Emotion äußert sich in einem Denken und Fühlen darüber, etwas falsch gemacht zu haben. Dass es zu dieser Annahme kommt, ist eng mit den Möglichkeiten der modernen Medizin verbunden. Die Vielzahl der Heilungschancen und Vermeidungen von Behinderungen vor und während der Schwangerschaft haben dazu geführt, dass die Medizin alltagsweltlich als unfehlbar angesehen wird. Nahezu alle nicht von Außen verursachten Abweichungen von Gesundheit, wie z.B. ein Unfall, werden als selbst verschuldet angesehen. Aus diesem Grund greifen für die Eltern auch keine Entlastungsversuche, wie sie z.B. von Remschmidt unternommen werden:

„Entlastung der Eltern und Familien von persönlicher Schuld: Eltern sind nicht die Verursacher des autistischen Verhaltens ihres Kindes, und auch die neueren Erkenntnisse über Erbeeinflüsse sind nicht in diese Richtung zu deuten. Vielmehr weisen gerade die Erkenntnisse aus den letzten Jahren darauf hin, daß es sich beim frühkindlichen Autismus um eine primäre neurobiologische Störung handelt, die erst sekundär Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung hat [...].“⁸⁴ (Remschmidt, 36-37)

Solche Aussagen helfen den Eltern aus den oben genannten Gründen nicht, ihre Schuldgefühle zu kompensieren. Da Autismus nicht direkt nach der Geburt diagnostiziert werden kann, sind die Eltern zeitverzögert betroffen. Der von Remschmidt beschriebene sekundäre Aspekt verschärft das Problem. Das Schuldproblem führt immer über den unter Punkt 4.2.2 beschriebenen Weg und wandelt sich nach der Diagnose in das Gefühl biologischer Unvollkommenheit. Wie schwierig der Umgang mit dieser Schuldproblematik auch für die Wissenschaft ist, zeigt das folgende Zitat von Rollett und Kastner-Koller:

„Aber auch die einseitige Erbtheorie erweist sich als unzulänglich, wenn man die medizinischen Befunde berücksichtigt [...]. In Therapeutenkreisen wurde sie unter anderem deswegen bevorzugt, weil man glaubte, Eltern mit der Erbtheorie des Autismus seelisch entlasten zu können: Wenn der Autismus angeboren ist, haben die Eltern keine ‚Schuld‘. Was man nicht bedachte, war, daß dies

⁸⁰ Einschränkung ist an dieser Stelle zu sagen, dass viele Auffälligkeiten von Menschen mit Autismus verhaltensmodifikativ therapiert werden können. Die Auffälligkeiten an sich sind keine Erziehungsfehler, auch wenn sie durch solche verstärkt werden können. Der „Fehler“ beginnt erst, wenn die pädagogische Intervention ausbleibt.

⁸¹ Die Aussage bezieht sich auf die westliche Welt. Bei Naturvölkern und in medizinisch weniger versorgten Ländern ist dies anders.

⁸² Bekanntlich können inzwischen Operationen am Embryo im Mutterleib vorgenommen werden.

⁸³ Hinweis auf das ethische Problem: Muss alles, was machbar ist, auch gemacht werden? Vgl. hierzu: Jaspers, K.: Der Arzt im technischen Zeitalter. München 1986

⁸⁴ Alle Hervorhebungen im Original.

die Eltern noch viel härter trifft: Es bedeutet nämlich, daß in derselben Familie jederzeit wieder ein Kind mit autistischen Symptomen geboren werden kann. Verantwortungsbewußte Eltern stellen sich die Frage, ob sie es riskieren könnten, nach einem autistischen Kind ein weiteres Kind zu bekommen. Auch die Geschwister autistischer Kinder stehen vor der schweren Frage, ob ihre eigenen Kinder gesund sein würden. Geheilte Autisten⁸⁵ müssen sich diesem Problem ebenfalls stellen, wenn sie daran denken, eine Familie zu gründen.

Wenn man den Eltern wirklich helfen möchte, muß man daher diagnostisch genau klären, ob die Störung angeboren oder durch erworbene Schädigung bedingt ist. Lautet die Diagnose, daß es sich um eine erworbene Hirnschädigung⁸⁶ handelt, dann bedeutet dies tatsächlich eine große Entlastung von der Sorge, soweit dies die Gesundheit der Geschwister des autistischen Kindes betrifft. Kommt man allerdings zu dem Schluß, daß auch Erbfaktoren in dem betreffenden Fall eine Rolle spielen, sollte man jedenfalls raten, bei weiteren Schwangerschaften eine genetische Beratungsstelle aufzusuchen.“ (Rollet/Kastner-Koller, 7)

Mit Blick auf einen ethischen Umgang mit den Eltern autistischer Kinder wird das Zitat analysiert. Zunächst verweisen die Autorinnen im Einklang mit der vorliegenden Arbeit darauf, dass die genetische Diagnose das Schuldproblem nicht löst. Mit dem Hinweis auf die Gesamtfamilie wird das Thema erweitert. Eine Beantwortung der Frage, wie mit dem Schuldgefühl umzugehen ist, bleiben die Autorinnen schuldig. Das Schuldgefühl wird im Gegenteil verstärkt. Der Satz: „Verantwortungsbewußte Eltern stellen sich die Frage, ob sie es riskieren könnten, nach einem autistischen Kind ein weiteres Kind zu bekommen.“ (ebd.) ist ein Beispiel dafür. Implizit wird darauf verwiesen, dass die Eltern in einem Fall schuldig geworden sind. Anstatt mit dieser Problematik umzugehen, wird zukünftige Verantwortung eingeklagt. In diesem Zusammenhang auf eine genetische Beratungsstelle zu verweisen: „Kommt man allerdings zu dem Schluß, daß auch Erbfaktoren in dem betreffenden Fall eine Rolle spielen, sollte man jedenfalls raten, bei weiteren Schwangerschaften eine genetische Beratungsstelle aufzusuchen.“ (ebd.), macht zudem die normative Abweichung des bereits geborenen Kindes mit Autismus deutlich. Wenn auch unbeabsichtigt, findet hier eine Unterteilung in gutes Kind/schlechtes Kind statt.

Diese Formulierungen von Rollett und Kastner-Koller zeigen, welchen Einfluss das Normative auch auf die Wissenschaft hat. Zudem wird gezeigt, dass der ethische Ansatz auch in die Semantik einfließen muss. Geschieht dies nicht, kann das Schuldgefühl der Eltern nicht reduziert, sondern ggf. sogar verstärkt werden. Es ist aus den oben genannten Gründen notwendig, einen neuen Ansatz in die Schuldfrage der Eltern einzubringen. Auffallend ist, dass in der Literatur die zum Autismus führenden Ursachen einheitlich als biologische Faktoren beschrieben werden. Dies führt nicht zu einer ebenso einheitlichen Aussage, wie mit den Eltern umzugehen ist. Es ist daher sinnvoll, die Fakten und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Eltern zusammen zu tragen. Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass bei keiner anderen Behinderung oder Krankheit die Schuldfrage der Eltern auch von wissenschaftlicher Seite derart problematisch behandelt wird, wie es bei Autismus der Fall ist. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass auch dieser Umstand historisch zu verstehen ist.

Wie in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit besprochen, wurde von Bettelheim eine klare Schuldzuweisung zu Ungunsten der Eltern mit dem Begriff der „Kühlschrankmutter“ vorge-

⁸⁵ Diese Aussage ist differenziert zu behandeln. Autismus ist nicht heilbar, sondern kann lediglich durch entsprechende pädagogisch-therapeutische Maßnahmen aus dem Fokus des Lebens verdrängt werden.

⁸⁶ Diese Aussage ist ebenfalls zu ergänzen. Eine erworbene Hirnschädigung kann zu autistischen Verhaltensweisen führen, ist aber kein Autismus.

nommen. Die heutigen Autismusbeschreibungen scheinen daher in einer Verteidigung gegen diese Aussage zu stehen. Nach über vierzig Jahren ist es an der Zeit, diese Herangehensweise gegen eine faktische Auseinandersetzung einzutauschen.

Die Fakten sind, dass Autismus auf biologische Ursachen zurückgeführt werden muss. Daraus folgt, dass sich Eltern auf dieser Ebene minderwertig fühlen können. Eine ethisch-moralische Handlung ist es an dieser Stelle nicht zu versuchen, den betroffenen Eltern dieses Gefühl auszureden. Die Empfindung der Eltern ist evident und Evidenz lässt sich nicht leugnen. Umgekehrt kann es ethisch auch kein Ansatz sein, das Problem durch semantisch problematische Aussagen wie „verantwortungsbewusst handeln“⁸⁷ zu verstärken. Vielmehr kann ein Ansatz darin bestehen, die Fakten sachlich und empathisch zu vermitteln. Nur so haben Eltern die Chance, die Situation zu akzeptieren. Mit dieser Akzeptanz haben sie dann die Möglichkeit, sich zu einem bewussten Handeln, das nicht ausschließlich reaktiv ist, zu entschließen. Ohne diese Grundlage und ohne professionelle Hilfe besteht die Gefahr, dass Eltern autistischer Menschen aufgrund der Herausforderungen der autistischen Störung sowohl ihr eigenes Leben massiv einschränken sowie – daraus resultierend – wenig Möglichkeiten zum Aufbau einer elterlichen Beziehung zu ihren Kindern haben können. Um die Notwendigkeit der oben geschilderten Herangehensweise zu verdeutlichen, wird in den folgenden Unterpunkten die Problematik der Eltern-Kind-Beziehung bei Menschen mit Autismus weiter beschrieben.

4.2.4 Die Dominanz des autistischen Kindes aus der elterlichen Perspektive

Durch die bisherigen Unterpunkte ist deutlich geworden, dass ein autistisches Kind in einer Familie einen Themenzentrismus evoziert. Neben intrinsischen und extern vermittelten Schuldgefühlen entstehen weitere Probleme. So ist der von staatlicher Seite angebotene Erziehungsanteil in Kindergarten und Schule oft bei Menschen mit Autismus keine Unterstützung.⁸⁸ Die Verantwortung für dieses Bildungssegment wird den Eltern überlassen.

Die sozialen Kontakte der Eltern nehmen ab, da für das Kind keine angemessene Betreuung gefunden werden kann. Das Kind z.B. zu Freunden mitzunehmen, ist aufgrund der aufgeführten externen Schuldvermittlung häufig keine Alternative.⁸⁹ Somit können die Eltern Unternehmungen nur getrennt voneinander durchführen, was zu einer Entfremdung innerhalb der Ehe führen kann.

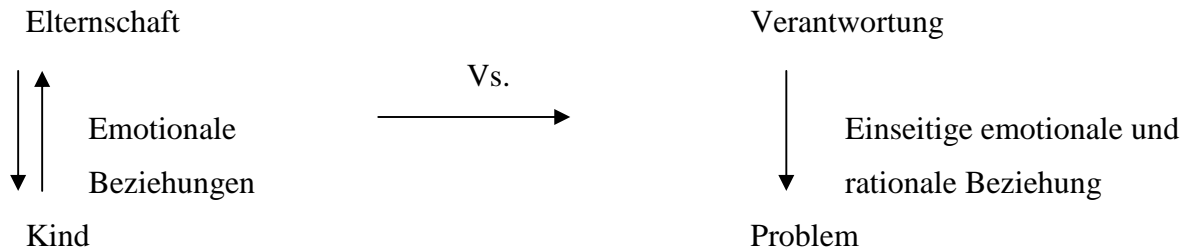
Zusammengefasst bedeutet das Dargestellte für die Eltern eines Kindes mit Autismus, dass Normalitäten wie die Einschulung ein Problem darstellen und großer Anstrengungen bedürfen. Weiter werden sie sozial isoliert und laufen Gefahr, dass die eigene Ehe zerstört wird. Hinzu kommt, dass ihr autistisches Kind wegen der Störung nicht oder nur eingeschränkt in der Lage ist, die Anstrengungen und Entbehrungen der Eltern emotional zu begleiten und zu kompensieren. Nichts am Kind scheint die Entbehrungen zu rechtfertigen. Daraus folgt auch,

⁸⁷ Was in diesem Fall soviel wie den Verzicht auf weitere Kinder bedeutet.

⁸⁸ Auf diesen Aspekt wird unten eingegangen.

⁸⁹ Es kann an dieser Stelle eingewandt werden, dass Freunde und Verwandte das Kind akzeptieren würden. Dem ist entgegenzusetzen, dass dies nicht die Frage ist. Vielmehr sind die Eltern häufig auf Konfliktvermeidung bedacht, um Verhaltensauffälligkeiten des Kindes nicht rechtfertigen zu müssen. Setzt man die oben beschriebenen Erfahrungen voraus, ist dieses Verhalten personen-unabhängig generalisiert.

dass Eltern autistischer Kinder sich nur bedingt als Eltern empfinden können. Vieles, was im Gefühlszusammenhang als „normal“ gilt, findet aus dieser Perspektive nicht statt. Das Kind kann in solchen Familien oft nicht als Kind empfunden und verstanden werden, sondern nur als Problem. Dies sorgt aus Sicht der Eltern für eine Transpersonalisierung, die sich wie folgt darstellt:



Diese Graphik stellt vereinfacht den Verlauf einer „normalen“ Elternschaft im Gegensatz zu einer Elternschaft autistischer Kinder dar. Die linke Seite skizziert hierbei die Wechselseitigkeit der emotionalen Bindung. Eltern und Kind stehen durch ein „emotionales Band“ in Beziehung. Diese Möglichkeit sorgt beispielsweise dafür, einen Konflikt auf eine andere Ebene zu verlagern. Ein Beispiel: Ein Kind hat beim Spielen eine Vase zerbrochen. Darüber ist die Mutter ungehalten, da die Vase ein Erinnerungsstück ist. Entsprechend schimpft sie mit dem Kind. Das Kind spürt, dass es die Mutter emotional verletzt hat. Es zieht sich in sein Zimmer zurück und malt der Mutter ein Bild. Durch dieses Handeln des Kindes fühlt sich die Mutter emotional vom Kind verstanden. Der Schmerz über den Verlust der Vase wiegt weniger schwer. Auch wenn dieses Beispiel idealisiert ist, spiegelt es eine alltagsweltliche Erfahrung in der Eltern-Kind-Beziehung wieder.

Eltern autistischer Kinder ist diese Form der Beziehungsebene vorenthalten. Auf den rechten Teil der Graphik überleitend, ist im gleichen Beispiel eine andere Reaktion des Kindes zu erwarten. Anzunehmen ist, dass das Kind auf das Schimpfen der Mutter eingeht. Diese Reaktion bezieht sich jedoch auf das Schimpfen an sich, nicht auf den Grund und Inhalt. Der Versuch der „Wiedergutmachung“ von Seiten des Kindes bleibt aus. Die Mutter ist mit ihren Emotionen auf der Eltern-Kind-Ebene allein. Wie problematisch dieser Umstand ist, wird durch die Generalisierung des Beispiels deutlich. Es handelt sich um ein alltagsweltliches Ereignis. In der Alltagswelt gibt es eine Vielzahl von Emotionen wie Freude, Liebe, Wut, Trauer usw. Aufgrund der autistischen Störung in Kommunikation und Sozialverhalten ist das Kind nicht in der Lage, adäquat auf diese Gefühle zu reagieren. Gepaart mit äußeren Schwierigkeiten wie Isolation der Eltern, wird das Kind zunehmend zur Grundlage von Problemen. Für diese Probleme fühlen sich die Eltern wegen ihres Eltern-Seins verantwortlich. Aufgrund der Kontinuität dieser Verantwortung, 24 Stunden am Tag, sieben Tage die Woche, kann es zu einer Transpersonalisierung im oben dargestellten Sinn kommen.

Dem professionellen Umgang mit Angehörigen vorgehend ist darauf hinzuweisen, dass jegliches Handeln vor dem Hintergrund dieser und den zuvor geschilderten Problemen zu sehen ist.

4.2.5 Was bedeutet es, Eltern heranwachsender und erwachsener Menschen mit Autismus zu sein?

Die in der Überschrift dieses Unterpunktes aufgeworfene Frage wird in der entsprechenden Literatur sowie in der Praxis oft übergangen. Es gibt nur wenige Forschungsansätze darüber, wie Menschen mit Autismus angemessen beschult und beruflich integriert werden können. Entsprechend gering ist ein Angebot von Seiten möglicher Einrichtungen wie Schulen, Wohnheime, ambulante Betreuung etc. Für die Eltern bedeutet dieser Umstand nicht selten, dass sie sich lebenslang um ihre „Kinder“ im eigenen Haushalt kümmern. Damit ist eine eigene Lebensplanung eingeschränkt.

Hinzu kommt das Wissen, dass Kinder gemeinhin die Eltern überleben. Die Sorge um das Eintreten dieser Situation ist eine zusätzliche Belastung für die Eltern. Wie mit diesem Problem umzugehen ist, wird im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit mit Blick auf die elterlichen Probleme thematisiert.

4.3 Was bedeutet es, professionell mit Menschen mit Autismus zu arbeiten?

Der bisherige Verlauf der Arbeit hat gezeigt, dass Menschen mit Autismus einer speziellen pädagogischen Betreuung bedürfen. Da sich eine Spezialisierung von einer allgemeinen Grundlage ableitet, wird zunächst ein allgemeiner pädagogischer Auftrag definiert.

4.3.1 Der allgemeine pädagogische Auftrag

Wenn man Menschen mit einem Problem pädagogisch helfen will, muss man das Individuum als Ganzes zu verstehen versuchen. Dieses Ganze ist nicht mit Ganzheitlichkeit zu wechseln. Der Theologe H. Luther macht in seinem Aufsatz „Leben als Fragment“ (1991) deutlich, was mit diesem Ansatz gemeint ist:

„Populäre Vorstellungen vom Wachstum einer reifen Persönlichkeit verdrängen allzu leicht die Einsicht darin, daß unser Leben [...] notwendig fragmentarisch bleiben muß.

Indem sie die Ich-Entwicklung der Menschen nur als Wachstumsprozeß verstehen, unterschlagen sie die *Verlustgeschichte*. Wir sind immer zugleich auch gleichsam Ruinen unserer Vergangenheit, Fragmente zerbrochener Hoffnungen, verronnener Lebenschancen, verworfener Möglichkeiten, vertaner und verspielter Chancen. Wir sind Ruinen aufgrund unseres Versagens und unserer Schuld ebenso wie aufgrund zugefügter Verletzungen und erlittener und widerfahrener Verluste. Dies ist der *Schmerz* des Fragments. Die Ich-Entwicklung im Idealfall nur als Fortschrittsprozeß zu verstehen, erscheint mir illusionär, weil die notwendig immer zugleich auch gegebenen Verluste und Brüche übersehen werden.“⁹⁰ (Luther, 267)

Aus diesen Aussagen lässt sich folgende These ableiten: Der Mensch als aktuelles Ganzes ist die Zusammensetzung seiner Ich-Fragmente aus Vergangenheit und Gegenwart.

Für einen angemessenen pädagogischen Umgang ist diese These noch nicht ausreichend. Um einem Menschen pädagogisch weitgehend gerecht werden zu können, muss die Bedeutung der gegenwärtigen Situation in Bezug auf Gerechtigkeit genauer dargestellt werden. Mit dieser Ansicht wird eine dekonstruktivistische Position bezogen. Diese wird von dem Philosophen Derrida in seinem Buch „Gesetzeskraft“ (1991) wie folgt beschrieben:

⁹⁰ Hervorhebungen im Original.

„Kurz: damit eine Entscheidung gerecht und verantwortlich sein kann, muß sie in dem Augenblick, da sie getroffen wird, in dem Augenblick, und der ihr eigener Augenblick ist [...], einer Regel unterstehen und ohne Regel auskommen. Sie muß das Gesetz erhalten und es zugleich so weit zerstören oder aufheben, daß sie es in jedem Fall wieder erfinden und rechtfertigen muß; sie muß es zumindest in dem Maße wieder erfinden, indem sie erneut sein Prinzip frei bestätigen und bejahen muß.“ (Derrida, 47-48)

Wie die vorliegende Arbeit, setzt auch Derrida die Entscheidung als Handlungsauftrag voraus. Zeitlich verortet ist die Entscheidung immer in der Gegenwart. Somit kann eine Entscheidung auch immer nur für die Gegenwart getroffen werden. Geltende Regeln werden der Gegenwart angepasst. Dieses der pädagogischen Norm 4 zuzuordnende Handeln wird von Meder in der Neuauflage seines Buches „Der Sprachspieler“ (2004) mit bezug auch auf Derrida auf folgende Formel gebracht:

„Bildung findet am Ort der Verhandlung um die Sachen und Sachverhalte statt, die für unser gutes Leben aktuell wichtig sind.“ (Meder 2004, 263)

Wenn man die in Kapitel 2 eingeführte pädagogische Methode der Verschmelzung von interner Potentialität beim Klienten und externer Possibilität auf Seiten des Pädagogen zum Kausalmoment der Erziehung einbringt, dann ist diese Methode eine Orientierung, an der Gegenwart in der Entscheidung überprüft wird. Nur wenn die gewählte Methode in der und für die gegenwärtige pädagogische Situation vom Erziehenden bejaht werden kann und die entsprechende interne Potentialität des Klienten mit Wahrscheinlichkeit vorhanden ist, dann kann man sich entscheiden, sie anzuwenden. Dies ist ein ethisches Prinzip, das auf die Reflexionsfähigkeit der pädagogisch Handelnden setzt.

Die Notwendigkeit dieser Reflexionsfähigkeit soll am folgenden Beispiel von Sieland und Siebert (Hrsg.) aus ihrem Buch „Klinische Psychologie für Pädagogen“ (1991) verdeutlicht werden:

„Stellen wir uns vor, ein Lehrer begibt sich in einem angespannten Zustand in der Pause zu dem Lehrerzimmer. Unterwegs sieht er Ingrid, eine seiner Schülerinnen, den Flur entlangschlendern. Kaum bemerkt Ingrid den Lehrer, als sie rasch auf den Schulhof zurückläuft. Der Lehrer mag Ingrid im Zustand der Ermüdung (augenblicklicher Zustand) zunächst gar nicht wahrgenommen haben. Erst Ingrids Kehrtwendung macht ihn aufmerksam. Es mag ein Lehrer sein, der sehr großen Wert auf Ordnung und Disziplin der Schüler legt und besonders darauf achtet, daß die Schüler sich während der Pause auf dem Schulhof aufhalten (eine seiner üblichen Denkgewohnheiten). Ingrid hat in diesem Fall mit ihrer Anwesenheit auf dem Flur der Erwartung des Lehrers nicht entsprochen. Der Lehrer nimmt in seiner gegenwärtigen Befindlichkeit und mit seiner dauerhaften Einstellung ‚zur Ordnung‘ nur das Nichtbefolgen einer Verhaltensregel wahr. Bei einer nachträglichen Befragung wird er sich z.B. kaum an den Gang oder die Kleidung des Mädchens erinnern. Der Lehrer sieht seiner Erwartung entsprechend nur einen Ausschnitt des Verhaltens, und diesen Verhaltensausschnitt interpretiert er. Er denkt sich vielleicht, daß das Mädchen zurückgelaufen ist, weil es ihn, eine wichtige Respektsperson, gesehen hat. Diese Interpretation würde in ihm das Gefühl der Zufriedenheit erzeugen. Er mag sich aber auch denken, daß Ingrid schon mehrfach unfolgsam war, daß sie insgesamt ein widerspenstiges Mädchen ist. Diese Deutung könnte in ihm Ärger auslösen und ihn zu dem Entschluß führen, Ingrid mit harten disziplinarischen Maßnahmen zu begegnen.“ (Sieland/Siebert, 20)

Im Zitat wird gezeigt, wozu mangelnde Reflexionsfähigkeit führen kann. Der aufgeführte Lehrer beachtet nicht die ganze gegenwärtige Situation. Stattdessen überträgt er seine allgemeinen Vorstellungen von Ordnung und Disziplin in die Begebenheit. Dieses Verhalten hin-

dert ihn daran, den Grund der Anwesenheit von Ingrid im Schulgebäude zu hinterfragen. Angenommen, Ingrid hat einen Konflikt mit ihren MitschülerInnen. Diesem versucht sie sich zu entziehen, indem sie sich vom Schulhof fernhält. Womöglich möchte sie mit einem Lehrer über ihr Problem sprechen. In dieser Situation begegnet sie dem Lehrer, der für seine Ordnungs- und Disziplinliebe bekannt ist. Deshalb versucht sich Ingrid, auch dieser Situation zu entziehen. Sollte der Lehrer Ingrid im Anschluss tatsächlich bestrafen, würde zu dem Konflikt mit den MitschülerInnen ein weiterer hinzukommen.

Nehmen wir beispielsweise an, dass bei Ingrid ein schulischer Leistungsabfall eintreten würde. Der Fall wäre nur mehr schwer nachvollziehbar. Denn sie würde sich vermutlich weder ihren MitschülerInnen, noch ihrem Lehrer anvertrauen. Die unterlassene pädagogische Intervention kann somit einen Teufelskreis aus Leistungsabfall und womöglich sogar Verhaltensauffälligkeiten zur Folge haben. Die hypothetische Analyse bedarf keiner weiteren Vertiefung, um die Notwendigkeit der Gegenwartsentscheidung zu verdeutlichen. Maßnahmen wie: Ingrid ansprechen, keine Strafen androhen, Empathie, Wahrnehmung von Körperhaltung, Aufzeigen von Lösungen usw., hätten die Situation geklärt.

Die eigene Erschöpfung des Lehrers ist hierbei sekundär. Im Gegenteil gilt es gerade in solchen Momenten, das eigene Verhalten zu reflektieren. Diese Fähigkeit ist Grundvoraussetzung für jegliche Form pädagogischen Handelns.⁹¹ Hierbei kommt hinzu, dass dem Klienten die in Kapitel 2 dargestellten Pädagogischen Normsätze erfahrbar gemacht werden müssen. Im Beispiel von Ingrid und ihrem Lehrer würden diese eine Vertrauensbasis aufbauen, die die hierarchisch angelegte Beziehung ersetzen könnte. Hieraus folgt, dass die Möglichkeit der pädagogisch-ethischen Gegenwartsentscheidung grundsätzliche pädagogisch-ethische Haltung voraussetzt. Pädagogisch-ethischer Habitus ist im Kern, sich an den Potentialen des anderen, an deren Gefährdung, Einschränkung und Förderung, zu orientieren.

4.3.2 Beziehungen von Pädagogen zu Menschen mit Autismus

Bei allen Berufen mit menschlichen Kontakten ist die Vorstellung einer rein professionellen Arbeitshaltung ein theoretischer Überbau. Faktoren wie Sympathie/Antipathie, aber auch Emotionen wie Freude, Wut etc., nehmen Einfluss auf den Arbeitsalltag. Mit dem Wissen um diese Voraussetzung stellt das professionelle Arbeiten mit Menschen mit Autismus eine besondere Herausforderung dar.

Das Problem im Umgang mit autistischen Menschen besteht darin, dass diese nur ein eingeschränktes Interesse an anderen Menschen haben. Anders als in anderen so genannten „normalen“ zwischenmenschlichen Beziehungen, verläuft die Kommunikation zumeist einseitig. Ein Lächeln, ein Lob, nichts findet Erwidern. Für Pädagogen, die mit Menschen mit Autismus arbeiten, ist dieses Verhalten belastend. Es ist daher der Frage nachzugehen, wie Pädagogen mit diesem typischen autistischen Verhalten umgehen können.

Eine Antwort kann nur vielschichtig gegeben werden. Zunächst gilt es stets zu reflektieren, dass hinter dem Verhalten kein „Wollen“ im Sinn einer womöglich bösen Absicht steht. Es handelt sich um ein Nicht-können. Im Duktus der vorliegenden Arbeit bedeutet dies das Feh-

⁹¹ Hierzu muss angemerkt werden, dass Pädagogen keine Übermenschen sind. Es muss aber von Pädagogen verlangt werden, dass sie ihre eigenen Grenzen kennen und entsprechend reflektieren und handeln.

len einer internen Potentialität, was ein geeignetes pädagogisch-ethisches Handeln zur Folge haben muss. Eine stetige Bewusstmachung dieser Tatsache ist daher für den professionellen Umgang mit Menschen mit Autismus grundlegend.

Ein weiterer Ansatz ist generalisierend auf die Erwartungen an Beziehungen anzuwenden. Paul Watzlawick bringt in diesem Zusammenhang in seinem Buch „Vom Schlechten des Guten“ (2003) das Beispiel des Nullsummenspiels. Dieses beschreibt Watzlawick wie folgt:

„[...] Der Ausdruck *Nullsummenspiel* bezieht sich auf Spielsituationen, deren einfaches Beispiel eine Wette zwischen zwei Personen ist. Was die eine verliert, zum Beispiel 50 Mark, stellt den Gewinn der anderen dar. Gewinn (plus 50) und Verlust (minus 50) ergeben zusammengezählt Null. Gewinn und Verlust sind hier also untrennbar aufeinander bezogen; der eine ist ohne den anderen undenkbar. [...]

Nullsummenspieler sein heißt, sich mit Haut und Haar der manichäischen These verschrieben zu haben, daß es in *allen* Lebenslagen nur zwei Möglichkeiten gibt: Gewinnen oder Verlieren; ein Drittes gibt es wieder einmal nicht.“⁹² (Watzlawick, 52)

Mit diesem Zitat wird eine Grundsatzfrage der Pädagogik aufgeworfen: Auf welchem Verhältnis basiert die Beziehung Pädagoge/Klient von Seiten des Erziehers? In Anlehnung an das Nullsummenspiel besteht die Beziehung in einer Erwartungshaltung des Pädagogen. Der Erzieher ermöglicht dem Klienten Bildung, Schutz usw. Im Gegenzug erwartet er hierfür auf einer Mindestebene Respekt gegenüber seiner Person. Eine solche Erwartungshaltung des Pädagogen wird alltagsweltlich z.B. in einer Lehrer/Schüler-Beziehung oft erfüllt. Aufgrund der a priori asymmetrischen Beziehung zwischen Pädagoge und Klient ist sie jedoch nicht zur Grundlage des pädagogischen Handelns zu machen, sondern stellt ein Nullsummenspiel dar. Welche Folgen ein solches Nullsummenspiel haben kann, ist unter Punkt 4.3.1 am Beispiel der Schülerin im Schulgebäude ausführlich besprochen worden. Zu ergänzen ist an dieser Stelle, dass das Nullsummenspiel von Seiten des Lehrers scheinbar aufgeht. Dieser fühlt sich von der Schülerin in seinem Dasein als Respektsperson bestätigt. Deutlich wird an diesem Beispiel aber auch, dass der eigentliche pädagogische Auftrag ins Leere läuft. Der Lehrer ermöglicht seiner Schülerin keine Bildung und keinen Schutz, sondern stellt seine Selbstwahrnehmung und Einklage, eine Respektsperson zu sein, über den pädagogischen Auftrag. Im Verständnis der vorliegenden Arbeit verstößt der Lehrer gegen die Pädagogische Norm 1. Ein solches Handeln macht den Einsatz aller anderen Normen unmöglich.

Bezogen auf einen professionellen pädagogischen Umgang mit Menschen mit Autismus, ist jegliches Nullsummenspiel aufgrund der Verhaltensweisen dieser Menschen a priori unmöglich. Deshalb bietet diese spezielle Herausforderung die Möglichkeit, pädagogisches Handeln allgemein aus der Perspektive eines Nichtnullsummenspiels zu betrachten.

Dass Menschen mit Autismus eines speziellen pädagogischen Umgangs bedürfen, ist in ihrem Anderssein begründet. Ein aktives Handeln im Umgang mit dem Anderen setzt eine ethische Auseinandersetzung voraus. Der Philosoph Lévinas hat in seinem Buch „Ethik und Unendliches“ (1996) den Versuch einer solchen Ethik unternommen, indem er den Begriff der Menschlichkeit definiert. Lévinas schreibt:

„Die Menschlichkeit im historischen und objektiven Sein, der eigentliche Durchbruch des Subjektiven, des menschlichen Psychismus in seiner ursprünglichen Wachsamkeit oder in seiner Ernüch-

⁹² Alle Hervorhebungen im Original.

terung, das ist das Sein, das sich seiner eigenen Seinsbedingung entledigt: Selbstlosigkeit [...]. Die ontologische Bedingung *löst sich auf oder wird aufgelöst, und zwar innerhalb der menschlichen Bedingung oder Unbedingtheit. Menschlich sein* [...], das bedeutet: so zu leben, als wäre man nicht ein Seiendes unter Seienden. Als würden sich durch die menschliche Geistigkeit die Kategorien Sein in ein ‚Anders-als-sein‘ [...] umkehren. Nicht nur in ein ‚Anders-sein‘ [...]; anders sein ist immer noch sein.“⁹³ (Lévinas, 77-78)

Dieses Zitat ist mit seiner Forderung nach Selbstlosigkeit in Form von Unbedingtheit in der menschlichen Bindung ein Gegenentwurf zur selbstbezogenen Haltung im Nullsummenspiel.

Für den Umgang mit Menschen mit Autismus lässt sich aus diesem Zitat ableiten, dass das Anders-als-sein des autistischen Menschen ein Anderssein des Pädagogen für den Klienten bedeutet. In der Beziehung zwischen Pädagogen und Klient trifft hier nicht Sein auf Anderssein, sondern Anders-als-sein auf Anderssein.⁹⁴ Normativ betrachtet, ist abweichendes Verhalten in der speziellen asymmetrischen Interaktion Pädagoge/Klient stets gleichzeitig die Einhaltung einer Norm für den jeweils Handelnden. Für das pädagogische Handeln an Menschen mit Autismus ergeben sich aus diesem Zusammenhang zwei wesentliche Verantwortlichkeiten für den Pädagogen.

Die erste Verantwortlichkeit ist das Verstehen des Autismus von Seiten des Pädagogen. Dazu gehört die Akzeptanz, dass vertraute pädagogische Modelle bei diesen Menschen nicht oder nur bedingt greifen.

Die zweite Verantwortlichkeit ist die Integration von Menschen mit Autismus in die Gemeinschaft. Was hiermit gemeint ist, wird unten genauer besprochen. Zunächst wird auf die Beziehung von Pädagogen zu den Angehörigen autistischer Menschen eingegangen.

4.3.3 Beziehungen von Pädagogen zu den Angehörigen von Menschen mit Autismus

In der pädagogischen Praxis mit Menschen mit Autismus ist ein möglicher Kontakt⁹⁵ zu Angehörigen ein wesentlicher Faktor des erzieherischen Handelns. Um diesen entsprechend nutzen zu können, müssen die folgenden zwei Grundbedingungen erfüllt sein:

Der Kontakt zu den Angehörigen geschieht auf der Ebene gleichberechtigter Partner. Der Pädagoge nimmt sein Gegenüber mit seinen Meinungen und Ansichten ernst.

Die Kommunikation mit den Angehörigen ist wertfrei.

Die Erfüllung dieser beiden Punkte ist insofern grundlegend, als dass sie den Rahmen für ein partnerschaftliches Miteinander erst ermöglichen. Aus pädagogischer Sicht stellt sich ein angemessener Umgang mit den Angehörigen autistischer Menschen in der Vermittlung folgender Grundsätze dar:

Der Pädagoge sieht den Menschen als Individuum, in seiner Unverwechselbarkeit und Unersetzbarkeit. Das Individuum ist das Ganze seiner internen Potentiale. Der Erzieher ist der Entwicklungshelfer bei der Ausbildung der internen Potentiale. Die Zielsetzung des Pädagogen ist zu unterstützen, dass das Individuum seine Potentiale verwirklichen kann. Einzelne

⁹³ Hervorhebung im Original.

⁹⁴ Dies gilt letztlich für jede Form der Begegnung.

⁹⁵ Es wird in diesem Zusammenhang von einer Möglichkeit gesprochen, da nicht Grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass dieser Kontakt gegeben ist.

Zielsetzungen dabei sind in diesem Zusammenhang: Emanzipation, Selbständigkeit, Lebensfähigkeit in einer Gesellschaft etc. Da der Pädagoge vom Individuum ausgeht, weiß er um die Unterschiedlichkeit von Menschen. Diese ist a priori mitgesetzt. Deshalb ist es für den Pädagogen aus diesem Gesichtspunkt nicht von Interesse, ob oder dass ein Mensch behindert ist. Er versucht, den einzelnen zu verstehen. Aus diesem Verstehen sucht er Wege zu finden, den Einzelnen angemessen in der Erfüllung seiner internen Potentiale zu unterstützen. Daraus lässt sich ableiten, dass in der Pädagogik die Frage der „Schuld“ nicht gestellt wird. Stattdessen wird Ursachenforschung ohne Moralisierung betrieben. Nur so ist es möglich, angemessene Methoden für die Erziehung des Einzelnen zu entwickeln. Dem Schuldgefühl der Eltern ist eine handelnde Pädagogik entgegenzustellen. Das ist im Ethikverständnis dieser Arbeit die Entscheidung, die getroffen werden muss.

Die Beziehung von Pädagogen zu den Angehörigen autistischer Menschen besteht wesentlich darin, den Angehörigen Möglichkeiten der Entwicklung des betroffenen Menschen aufzuzeigen. Mit diesem Handeln, auch wenn es sich auf Versuche reduzieren sollte, wird dem betroffenen Menschen mit Autismus und den Angehörigen Wertschätzung vermittelt. Entscheidend ist, dass die Angehörigen am Leben ihres Kindes auf einer Beziehungsebene teilhaben können, die weggeht von einer Verbindung, die sich lediglich aus der Perspektive eines Problems bestimmt. Wie dies umzusetzen ist, ist das Thema des fünften Kapitels der vorliegenden Arbeit. Zunächst wird im folgenden Unterpunkt versucht, die allgemeine pädagogische Ethik in Bezug auf Menschen mit Autismus zu interpretieren.

4.4 Die Gratwanderung des erzieherischen Auftrags bei Menschen mit Autismus

Allgemein ist moderne Erziehung die Maßfindung zwischen Grenzsetzung, Förderung und der Schaffung von äußeren Möglichkeiten für die freie Entfaltung der inneren Möglichkeiten. Dieses auf die Reformpädagogik zurückzuführende Diktum gilt grundsätzlich auch bei der Erziehung von Menschen mit Autismus. Aufgrund der Schwierigkeiten in der kommunikativen und sozialen Kompetenz sowie der Antriebsschwäche in der persönlichen Entfaltung, fällt bei diesen Menschen ein wesentlicher erzieherischer Faktor weg. Dieser besteht in der freien Entfaltung.

Besonders in der Schulpädagogik zieht sich dieses Motto der „Selbstentfaltung“ als Vademekum durch die erziehungswissenschaftlichen Ansätze der letzten 100 Jahre. Diese reichen von den anthroposophisch-esoterischen Prinzipien von Rudolf Steiner (Waldorf-Pädagogik) und Maria Montessori bis zur Laborschule in Bielefeld, die auf der Schulpädagogik von Hartmut von Hentig beruht. Allen gemeinsam ist die Idee, Schule als einen Ort der Eigenaktivität und Selbstbestimmung des Kindes zu begreifen. In der Einleitung des posthum erschienenen Buchs von Piaget „Über Pädagogik“ (1999) beschreiben Parrat-Dayan und Tryphon den grundsätzlichen Ansatz der Reformpädagogik unter dem Titel: „Piaget und die Bewegung für eine aktive Schule“ wie folgt:

„Piaget formuliert das Problem der Erziehung von der Methode her. Die traditionelle Schule verließ sich bei der Aufgabe, das Kind auf die Gesetze der Außenwelt und auf das soziale Leben vorzubereiten, auf das Wort des Lehrers und auf den Gehorsam gegenüber diesem Lehrer. Es genüge, so meinte man, zum Kind zu sprechen, um es zu belehren, und der Lehrer müsse demnach nur seine Autorität durchsetzen, damit der Schüler die für die Klasse gültigen Regeln des Zusammenlebens

automatisch lernt. Piaget wersetzt sich diesen Methoden mit großer Entschiedenheit. Wenn es Ziel der schulischen Erziehung ist, selbstbestimmte Menschen heranzubilden, dann muß der auf verbale Wissensvermittlung und Autorität gegründete Unterricht abgeschafft werden. Piaget wendet sich der neuen Schule zu, die >neu< ist, weil sie neue Methoden einführt. Es sind die Methoden der Aktiven Schule. Der Akzent liegt auf den Grundsätzen der Freiheit, der Eigentätigkeit und des Interesses, mit denen die >natürliche< Entwicklung des Kindes gefördert werden soll. Gemeint sind Gruppenarbeit und *self-government*⁹⁶.“⁹⁷ (Parrat-Dayan/Tryphon in Piaget, 14-15)

Die hier exemplarisch herangezogene Beschreibung der schulbezogenen Reformpädagogik kann auf außerschulische Erziehungsansätze übertragen werden. Aus einem solchen Prinzip einer vom Klienten selbst bestimmten Erziehung leitet sich die Frage ab, wer oder was in einem solchen Kontext erzieht. Piagets Antwort ist die Gruppe und das Individuum selbst. Es wirken soziale Possibilitäten und individuelle Potentialitäten zusammen. Der Erzieher steht in Piagets Modell für die Gesellschaft und der Einzelne befindet sich in ihr. Dies führt in der Pädagogik zu einem Dilemma, wie es Böhm in seiner „Geschichte der Pädagogik“ (2004) darstellt und am Ansatz des Radikalen Konstruktivismus festmacht:

„Der Konstruktivismus des chilenischen Biologen Humberto Maturana [...] geht [...] von jener Embryologie und Zellehre aus, die Albert von Koelliker [...] und Rudolf von Virchow [...] um die Mitte des 19. Jahrhunderts an der Universität Würzburg begründet und entwickelt haben. Sie hat danach rasch die Medizin weltweit revolutioniert, und ihre philosophische Umschrift zu einem erkenntnistheoretischen Konstruktivismus schlägt heute viele jener Erziehungswissenschaftler in ihren Bann, die sich von der Idee der Pädagogik verabschieden möchten und hier einen möglichen Neuanfang des Denkens über Erziehung suchen. Die in der Zellteilung wirksame und sich in der fortschreitenden Ausdifferenzierung des biologischen <Systems> Mensch manifestierende Kraft der *Autopoiesis* (Selbsterstellung) lässt Wachstum und Reife und die Menschwerdung des Menschen als einen Prozess erscheinen, in dem sich das von innen heraus aufbauende <System> nicht nur seiner Umwelt anpasst, sondern diese auf seine je eigene Weise <konstruiert> und schafft [...]. Durch die Reifizierung des Konstruktionsbegriffs wird Pädagogik als Hilfe zur Selbstbestimmung des Menschen hinfällig, weil der Gedanke der Selbstbestimmung entweder biologisiert oder – in der soziologischen Umschrift des Konstruktivismus zur soziologischen Systemtheorie – soziologisiert und Erziehung entweder zu einem irritierenden und den autopoietischen Prozess anstachelnden Impuls oder zu einer den Lebenslauf beobachtenden und lediglich <kurativ> begleitenden Tätigkeit wird.“⁹⁸ (Böhm, 114-115)

Diese fundamentale Kritik Böhms an einer radikal-konstruktivistischen Pädagogik trifft den Kern. Man kann nicht den erzieherischen Einfluss von Gesellschaft auf den Einzelnen leugnen. Man kann auch nicht leugnen, dass sich der Einzelne selbst bildet. Possibilität und Potentialität stehen in einer Korrelation. Bezweifelt wird jedoch der Absolutheitsanspruch, der, laut Böhm, von einigen Vertretern der modernen Pädagogik bezüglich des Sich-bildens erhoben wird. Interessanterweise wird diese Absolutheit von Seiten der Soziologie selbst nicht beansprucht, wie das Beispiel des Soziologen Niklas Luhmann zeigt. In seinem posthum erschienenen Buch: „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ (2002) schreibt dieser:

„Keine Gesellschaft wird auf Erziehung ganz verzichten können. Auch in einfachsten Gesellschaften wird man finden, daß die Kinder darauf hingewiesen werden, daß sie zum Pinkeln die Hütte verlassen müssen. Es wäre unangebracht, darauf zu warten, daß Sozialisation das ihre tut. Einerseits würde das zu lange dauern und andererseits würde man sich nicht selten mit Effekten konfrontiert finden, die schwer wieder auszubügeln sind. Aber die Einheit von Sozialisation und Erziehung ist

⁹⁶ Selbstbestimmung (Ü. d. A.)

⁹⁷ Hervorhebung im Original.

⁹⁸ Hervorhebung im Original.

zunächst durch die Kleingruppe gewährleistet, in der beides geschieht *und nicht unterschieden wird.*⁹⁹ (Luhmann, 60)

Mit diesem Zitat ist ein Kompromiss gefunden, der zugleich den bei Rousseau beginnenden Kreis einer Pädagogik der Freiheit innerhalb der Gesellschaft schließt. Bereits Rousseau selbst hatte entgegen der landläufigen Meinung erkannt, dass eine natürliche „Menschwerdung“ gesellschaftlich determiniert ist. Die pädagogische Zielsetzung ist seit Rousseau, einen möglichst hohen Grad an Freiheit in die Erziehung einzubringen und zu dieser zu erziehen. Der reformpädagogische Ansatz ist in diesem Zusammenhang darauf zurückzuführen, dass dieses Motiv in der Praxis kaum Anwendung fand.

Bezogen auf Menschen mit Autismus ist oben beschrieben worden, dass die Aspekte der gesellschaftlich determinierenden Sozialisation sowie der freien Entfaltung in Form von „Autopoiesis“ aufgrund der Störung nur eingeschränkt zutreffen. Die beiden Faktoren der Entwicklung können nur eingeschränkt unterstellt werden. Menschen mit Autismus benötigen ein pädagogisches Konzept, das auf klaren Vorgaben basiert. Wie oben beschrieben, haben die pädagogischen Zielsetzungen trotz dieser Tatsache Bestand. Wie dieser scheinbare Widerspruch aufgehoben werden kann, wird im folgenden Unterpunkt beschrieben.

4.4.1 Allgemeine Zielsetzungen einer pädagogischen Ethik und ihre Adaption für Menschen mit Autismus

In anderen Teilen dieses Kapitels der vorliegenden Arbeit – insbesondere im zweiten Teil – wurde dargelegt, dass das Zusammenleben in einer Gesellschaft ein hohes Maß an individuellen Fähigkeiten verlangt. Diese sind wesentlich in der Übernahme verschiedener Rollen wie Familienmitglied, Beruf usw. bestimmt. Es wurde zudem gezeigt, dass sich Rollenübernahmen bis in kleinste und scheinbar unwesentliche Bereiche wie dem Verhalten in öffentlichen Verkehrsmitteln wiederfinden. Die Gründe für Rollenverhalten sind teils gesetzlich vorgegeben, wie die Verbote von Raub, Mord etc., teils durch kulturelle Zusammenhänge normiert.¹⁰⁰ Sowohl die gesetzlichen, als auch die nichtjuristischen Regeln des sozialen Miteinanders, werden einer neuen Generation auf zwei Wegen vermittelt.

Der erste Weg besteht in einem direkten Hinweis. So sagt z.B. eine Mutter ihrem sich beim Einkauf an der Kasse vordrängelnden Kind, dass man sich hinten anstellen muss. Der zweite Weg kann mit dem beschrieben werden, was pädagogisch „Lernen am Modell“ genannt wird.

Dieser auf Bandura zurückgehende Ansatz wird von Gudjons in seinem Buch „Pädagogische Grundbegriffe“ (1997) wie folgt vorgestellt:

„Bandura verbindet Elemente der S-R-Theorie mit Elementen der kognitiven Theorie. Sein zentraler Lerntyp ist das Beobachtungslernen oder das Lernen am Modell. [...] Der Mensch beobachtet seine Umwelt, interpretiert seine Eindrücke, generiert Handlungsentwürfe und wertet ihre Wirkungen aus.“¹⁰¹ (Gudjons, 220)

Vor dem Hintergrund des in diesem Zitat Ausgeführten wird noch einmal das Beispiel der öffentlichen Verkehrsmittel herangezogen: Ein Kind beobachtet, dass eine junge Frau im

⁹⁹ Hervorhebung im Original.

¹⁰⁰ In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass juristische Vorschriften wie das Verbot von Raub und Mord zudem gesellschaftlich determiniert sind.

¹⁰¹ Hervorhebung im Original.

vollbesetzten Bus einem älteren Herrn ihren Platz anbietet. Durch das mehrfache Beobachten einer solchen Situation erlernt das Kind idealer Weise diese soziale Regel und praktiziert sie letztlich selbst. Durch das Erlernen unterschiedlicher sozialer Regeln entwickelt sich sukzessive ein generalisiertes Sozialverhalten, das beispielsweise den Aspekt der Rücksichtnahme enthält.

Bezüglich der juristischen und nichtjuristischen Regeln ist zudem eine Mischebene festzuhalten. Ein Beispiel: In einer Spielsituation im Sandkasten nimmt ein Kind einem anderen die Schaufel weg. Die Eltern ermahnen das Kind, das die Schaufel weggenommen hat. Zudem klagen sie ein, dass es die Schaufel zurückgibt und sich womöglich entschuldigt. In einer solchen Begebenheit sind mehrere Regeln und Lernformen enthalten. Bezüglich der Regeln findet sich hier der juristische Tatbestand des Diebstahls¹⁰² und der nichtjuristische Respekt und die Akzeptanz des Eigentums und damit auch vor der Person des Anderen. Die Lernformen sind der direkte Hinweis, der in der Situation intervenierenden Eltern und womöglich der soziale Abgleich: Die anderen Kinder stehlen auch keine Schaufeln.

Fasst man die Beispiele zusammen, lässt sich ein gemeinsamer Aspekt herauslesen. Dieser besteht darin, dass diese Formen der Sozialisation und Erziehung ausschließlich über die Akzeptanz der Regeln und nicht über die Reflexion auf die Regeln von Seiten des Kindes geschehen. Dieser Vorgang ist entwicklungspsychologisch zu begründen. Basierend auf den Arbeiten Piagets hat der Psychologe Kohlberg unterschiedliche kognitive Niveaus in der kindlichen Entwicklung beschrieben. Diese werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

INHALT DER STUFE¹⁰³

NIVEAU UND STUFE	WAS RECHTENS IST	GÜNDE, DAS RECHTE ZU TUN	SOZIALE PERSPEKTIVE DER STUFE
NIVEAU I PRÄKONVENTIONELL Stufe 1 <i>Heteronome</i> <i>Moralität</i>	Regeln einzuhalten, deren Übertretung mit Strafe bedroht ist. Gehorsam als Selbstwert. Personen oder Sachen keinen physischen Schaden zufügen.	Vermeiden von Bestrafung und die überlegene Macht der Autoritäten.	<i>Egozentrischer Gesichtspunkt.</i> Der Handelnde berücksichtigt die Interessen anderer nicht oder erkennt nicht, daß sie von den seinen verschieden sind, oder er setzt zwei verschiedene Gesichtspunkte nicht miteinander in Beziehung. Handlungen werden rein nach dem äußeren Erscheinungsbild beurteilt und nicht nach den dahinter stehenden Intentionen. Die eigene und die Perspektive der Autorität werden miteinander verwechselt.

¹⁰² Bei Kindern besteht in diesem Fall keine juristische Relevanz. Die soziale und juristische Regel an sich wird jedoch an dieser Stelle erlernt.

¹⁰³ Alle Hervorhebungen im Original.

<p>Stufe 2</p> <p><i>Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch</i></p>	<p>Regeln zu befolgen, aber nur dann, wenn es irgend jemandes unmittelbaren Interessen dient; die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen und andere dasselbe tun zu lassen. Gerecht ist auch, was fair ist, was ein gleichwertiger Austausch, ein Handeln oder Übereinkommen ist.</p>	<p>Um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, wobei anerkannt wird, daß auch andere Menschen bestimmte Interessen haben.</p>	<p><i>Konkret individualistische Perspektive.</i> Einsicht daß die verschiedenen individuellen Interessen miteinander in Konflikt liegen, so daß Gerechtigkeit (im konkret-individualistischen Sinne) relativ ist.</p>
<p>NIVEAU II</p> <p>KONVENTIONELL</p> <p>Stufe 3</p> <p><i>Wechselseitige Erwartungen,</i></p> <p><i>Beziehungen und interpersonelle Konformität</i></p>	<p>Den Erwartungen zu entsprechen, die nahestehende Menschen oder Menschen überhaupt an mich als Träger einer bestimmten Rolle (Sohn, Bruder, Freund usw.) richten.</p> <p>>Gut zu sein< ist wichtig und bedeutet, ehrenwerte Absichten zu haben und sich um andere zu sorgen. Es bedeutet, daß man Beziehungen pflegt und Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit empfindet.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Das Verreichen, in den eigenen Augen und in denen anderer Menschen als >guter Kerl<¹⁰⁴ zu erscheinen; 2. die Zuneigung zu anderen; 3. der Glaube an die >Goldene Regel<¹⁰⁵; 4. der Wunsch, die Regeln und die Autorität zu erhalten, die ein stereotypes >>gutes<< Verhalten rechtfertigen. 	<p><i>Perspektive des Individuums, das in Beziehungen zu anderen Individuen steht.</i> Der Handelnde ist sich gemeinsamer Gefühle, Übereinkünfte und Erwartungen bewußt, die den Vorrang vor individuellen Interessen erhalten. Mittels der >>konkreten goldenen Regel<< bringt er unterschiedliche Standpunkte miteinander in Beziehung, indem er sich in die Lage des jeweils anderen versetzt. Die verallgemeinerte >System<-Perspektive bleibt noch außer Betracht.</p>
<p>Stufe 4</p> <p><i>Soziales System und Gewissen</i></p>	<p>Die Pflichten zu erfüllen, die man übernommen hat. Gesetze sind zu befolgen, ausgenommen in jenen extremen Fällen, in denen sie anderen festgelegten sozialen</p>	<p>Um das Funktionieren der Institution zu gewährleisten, um einen Zusammenbruch des Systems zu vermeiden, >wenn jeder es täte<, oder um dem Gewissen genüge zu</p>	<p><i>Macht einen Unterschied zwischen dem gesellschaftlichen Standpunkt und der interpersonellen Übereinkunft bzw. den auf einzelne Individuen gerichteten Motiven.</i> Übernimmt den Stand-</p>

¹⁰⁴ Respektive „gutes Mädel“. Anm. d. A.

¹⁰⁵ Die „Goldene Regel“ besagt: „Was du selbst nicht wünschst, tu nicht den anderen!“ (Störig, 93) Sie zieht sich quer durch die Menschheitsgeschichte und Kulturkreise. So findet sie sich beispielsweise bei Konfuzius. Für das Abendland bedeutend ist die zentrale Stellung der Regel im Christentum. In einem wissenschaftlichen Kontext greift diese Regel zu kurz. Zwar kann allgemein unterstellt werden, dass die Regel in ihrem Kern als Handlungsethos des Guten verstanden wird. Das Ausgehen vom Subjekt jedoch, enthält die Gefahr einer Fehlinterpretation z.B. von einem suizidal gefährdeten Menschen. Aus diesem Grund ist der Ansatz Kants im kategorischen Imperativ (vgl. Kapitel 2) zu bevorzugen, da in diesem Kontext die „Goldene Regel“ transpersonalisiert und nicht utilitaristisch gefasst wird. In der vorliegenden Arbeit wird die „Goldene Regel“ im Sinne Kants verstanden.

	Verpflichtungen widersprechen. Das recht steht auch im Dienste der Gesellschaft, der Gruppe oder der Institution.	tun, das an die selbstübernommenen Verpflichtungen mahnt. Leicht zu verwechseln mit dem für die Stufe 3 charakteristischen Glauben an Regeln und Autorität.	punkt des Systems, das Rollen und Regeln festlegt. Betrachtet individuelle Beziehungen als Relationen zwischen Systemteilen.
<p>NIVEAU III POSTKONVENTIONELL ODER PRINZIPIEN-GELEITET Stufe 5</p> <p><i>Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte</i></p>	<p>Sich der Tatsache bewußt sein, daß unter den Menschen eine Vielzahl von Meinungen vertreten wird, und daß die meisten Werte und Normen gruppenspezifisch sind. Diese >relativen< Regeln sollten im allgemeinen jedoch befolgt werden, im Interesse der Gerechtigkeit und weil sie den sozialen Kontrakt ausmachen. Doch gewisse absolute Werte und Rechte wie <i>Leben</i> und <i>Freiheit</i> müssen in jeder</p> <p><i>Freiheit</i> müssen in jeder Gesellschaft und unabhängig von der Meinung der Mehrheit respektiert werden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz aufgrund der im Gesellschaftsvertrag niedergelegten Vereinbarungen, zum Wohle und zum Schutz der Rechte aller Menschen Gesetze zu schaffen und sich an sie zu halten; 2. ein gefühl der freiwilligen vertraglichen Bindung an Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen; 3. Interesse daran, daß Rechte und Pflichten gemäß der rationalen Kalkulation eines Gesamtnutzens verteilt werde nach der Devise >Der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl<. 	<p><i>Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive.</i> Perspektive eines rationalen Individuums, das sich der Existenz von Werten und Rechten bewußt ist, die sozialen Bindungen und Verträgen vorgeordnet sind. Integriert unterschiedliche Perspektiven durch die formalen Mechanismen der Übereinkunft, des Vertrags, der Unvoreingenommenheit und der angemessenen Veränderung. Zieht sowohl moralische wie legale Gesichtspunkte in Belegalegale Gesichtspunkte in betracht, anerkennt, daß sie gelegentlich in Widerspruch geraten, und sieht Schwierigkeiten, sie zu integrieren.</p>
<p>Stufe 6</p> <p><i>Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien</i></p>	<p>Selbstgewählten ethischen Prinzipien zu folgen. Spezielle Gesetze oder gesellschaftliche Übereinkünfte sind im allgemeinen deshalb gültig, weil sie auf diesen Prinzipien</p>	<p>Der Glaube einer rationalen Person an die Gültigkeit universal moralischer Prinzipien und ein Gefühl persönlicher Verpflichtung ihnen gegenüber.</p>	<p><i>Perspektive eines >moralischen Standpunktes<</i>, von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten. Es ist dies die Perspektive eines jeden rationalen Individuums, das das Wesen</p>

	beruhen. Wenn Gesetze gegen diese Prinzipien verstoßen, dann handelt man in Übereinstimmung mit dem Prinzip. Bei den erwähnten Prinzipien handelt es sich um universale Prinzipien der Gerechtigkeit: Alle Menschen haben gleiche Rechte, und die Würde des Einzelwesens ist zu achten.		der Moralität anerkennt bzw. anerkennt, daß jeder Mensch seinen (End-)Zweck in sich selbst trägt und entsprechend behandelt werden muß.
--	---	--	---

Quelle: Oser und Althof (2001), 64-65

Die Tabelle bezieht sich auf die Moralentwicklung des Menschen. Sie zeigt eine Entwicklung von einer unselbständigen Moral, die zu Beginn von dem Verhalten von Autoritäten wie den Eltern abhängig ist, über verschiedene Zwischenstufen zu einem emanzipierten und personenunabhängigen Moralbewusstsein. In der Diskussion steht hierbei seit Jahren, inwieweit die sechste Stufe als höchste Form der Moral als allgemein erreichbar vorausgesetzt werden kann. Kohlberg selbst schreibt in seinem Buch „Die Psychologie der Moralentwicklung“ (1996) zu diesem Thema:

„Jemand auf postkonventionellem Niveau versteht die Regeln der Gesellschaft und akzeptiert sie grundsätzlich, aber dieses grundsätzliche Einverständnis leitet sich daraus ab, daß die allgemeinen moralischen Prinzipien, die den gesellschaftlichen Regulierungen zugrunde liegen, formuliert und anerkannt werden. Gelegentlich kommen diese Prinzipien mit den Regeln der Gesellschaft in Konflikt, und dann hält das postkonventionelle Individuum sich an das Prinzip und nicht an die Konvention.“ (Kohlberg, 127)

Das von Kohlberg angesprochene Prinzip bedeutet in der sechsten Stufe eine moralische Entscheidung auch gegen den Mainstream einer Gesellschaft. Setzt man die sechste Stufe als normale Entwicklung voraus, entsteht ein Paradox. Unter der Voraussetzung, dass alle die sechste Stufe erreichen, gibt es keinen Grund, dem Mainstream zu widersprechen, weil eben alle dem Prinzip folgen.¹⁰⁶ Dass dieser Umstand nicht vorausgesetzt werden kann, lässt sich am Beispiel des Nationalsozialismus aufzeigen. Im Duktus des Kohlbergschen Stufenmodells fand zu dieser Zeit bei vielen Menschen ein „Einquellen“ auf den konventionellen Stufen der Moralentwicklung statt. Eine solche historische Realität zeigt, dass Moralentwicklung nicht zwangsläufig zum Guten führt. So widersprüchlich es klingt: es haben sich die systemkonformen Menschen im Dritten Reich auf der konventionellen Stufe moralisch einwandfrei verhalten.¹⁰⁷

Die Auseinandersetzung mit der allgemeinen Moralentwicklung zeigt, wie vorsichtig mit diesem Thema umgegangen werden muss. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass dieser Prozess im Sinn einer natürlichen Entwicklung zum Guten der postkonventionellen Moral

¹⁰⁶ Daraus folgt nicht, dass Meinungen nicht differieren könnten. Es würde jedoch ein Grundkonsens bestehen.

¹⁰⁷ Es darf aus dieser Darlegung nicht herausgelesen werden, dass die heute in Deutschland lebenden Menschen kollektiv moralischer sind. Das System, in dem und zu dem es sich zu verhalten gilt, ist ein anderes. Da dies der Unterschied ist, wird Erziehung immer ein sensibles Thema bleiben. Für eine Vertiefung der Gefahren fehlgeleiteter Moralentwicklung vgl.: Arendt, H.: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. Leipzig 1990

führt. Diese Tatsache stellt ein großes Problem für die Gesellschaft und für den Einzelnen in ihr dar. Denn alle sind an der Sozialisation aller über die ganze Lebenszeit beteiligt. Die aus der oben dargelegten Analyse abzuleitende These ist, dass die zum Guten erziehende Pädagogik die Gefahr impliziert, auch in ihr Gegenteil umschlagen zu können, wenn nicht bei allen die höchste Stufe der Moralität erreicht wird. Die pädagogische Zielsetzung muss daher sowohl in dieser Zielsetzung als auch in der Methode, das Ziel zu erreichen sowie bezüglich der faktischen Resultate ethisch hinterfragt werden. Das Beispiel des Nationalsozialismus hat gezeigt, dass die pädagogisch-ethische Entscheidung sich nicht automatisch aus den gesellschaftlichen Normen ableiten lässt. All diese Aspekte müssen sowohl für eine allgemeine, als auch für eine spezielle pädagogische Ethik – etwa mit Blick auf Menschen mit Autismus – bedacht werden.

Bei Menschen mit Autismus ist ein wesentlicher Teil der Entwicklungsstörung, dass die Moralentwicklung auf der ersten präkonventionellen Stufe konstant bleibt. Nichtautistische Menschen entwickeln mit zunehmendem kognitivem Niveau die Fähigkeit, Moralität zu generalisieren und über sich selbst zu transpersonalisieren.¹⁰⁸ Es kann zwischen der eigenen Meinung und den gesellschaftlichen Normen unterschieden werden. Prinzipiell ist es so möglich, sich bewusst regelkonform oder abweichend zu verhalten. Indem die Stufen der moralischen Entwicklung durchlaufen werden, werden die sozialen Regeln durch frühkindliche Akzeptanz und spätere Reflexionsformen internalisiert. Aufgrund der Möglichkeit der Generalisierung kann so auch in fremden Situationen angemessen gehandelt werden. Dies ist weniger ein reflexiver, denn ein Gefühlsakt. Das in den Sprachgebrauch übergegangene „Gerechtigkeitsempfinden“ ist ein Beispiel hierfür.

Wie mehrfach schon betont, ist Autismus die tiefgreifendste aller Entwicklungsstörungen. Dies gilt verstärkt für die Moralentwicklung, weil insbesondere das Sozialverhalten gestört ist. Für das pädagogische Handeln an Menschen mit Autismus ist das Wissen um diese Abweichung zentral. Ein internalisiertes und generalisiertes Rollenverhalten sowie eine vom Ich transpersonalisierte Sicht auf die Gesellschaft kann zu keinem Zeitpunkt auf einer Gefühls-ebene wie dem Gerechtigkeitsempfinden vorausgesetzt werden. Jegliches Rollenverhalten muss von Menschen mit Autismus intellektuell schematisch erlernt werden. Aus dieser Grundvoraussetzung folgt, dass jedes nicht durch die Störung selbst evozierte Verhalten von Menschen mit Autismus auf pädagogischer Beeinflussung beruht. Für eine Integration in die Gesellschaft müssen die pädagogisch-ethischen Maßnahmen daher auf zwei Ebenen erfolgen.

Die erste Ebene betrifft die Verhaltensauffälligkeiten von Menschen mit Autismus, die häufig auf ihre Spezialinteressen zurückzuführen sind. Ein Fallbeispiel:

Ein Bewohner der Einrichtung St. Georg in Gelsenkirchen hatte die Angewohnheit, Feuermelder auszulösen. Nach eigenen Angaben tat er dies, da ihm das Geräusch des Martinshorns gut gefiel. Er selbst konnte und kann nicht verstehen, dass Feuermelder einem anderen Zweck dienen. Auch die Konsequenzen seines Handelns, wie Kosten für den Einsatz der Feuerwehr, sind ihm nicht verständlich.

¹⁰⁸ Das bedeutet nicht, dass in bestimmten, die Person betreffenden Fragen das eigene Interesse nicht im Vordergrund steht. Es besteht aber die Möglichkeit, über diese Ebene hinauszudenken und zu handeln.

Eine solche Situation stellt einen Konflikt für die pädagogisch-ethische Intervention dar, wie er bei Menschen mit Autismus häufig auftritt. Dieser Konflikt besteht in der Frage, ob ein Verbot des Auslösens der Feuermelder einen Akt der Fremdbestimmung darstellt? Diese Frage ist in der gegenwärtig in allen Industrienationen geführten Debatte um Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen zentral geworden.

Auf den ersten Blick erscheint die Auseinandersetzung mit dieser Frage anhand des Beispiels banal. Anzunehmen ist, dass jedem Kind ein eventuelles Auslösen eines Feuermelders verboten wird. Dieses Verbot wird innerhalb der Gesellschaft nicht als Einschnitt in der Selbstbestimmung verstanden werden. Selbst eine Sanktion bei einer Zuwiderhandlung wird auf dieser Ebene keinen Protest auslösen. Weiter ist anzunehmen, dass sich aus dem ursprünglichen Verbot bei dem sanktionierten Kind zunehmend die Einsicht in den Sachverhalt entwickelt. An diesem Punkt lässt sich der Unterschied zur Verbotsmaßnahme bei Menschen mit Autismus festmachen.

Bei Menschen mit Autismus ist das Verbot kein Kausalmoment für einen Wandel zu einer persönlichen Einsicht in die Regelung (Bildungsprozess). Im Weltbild des im Beispiel dargestellten autistischen Menschen ist das Auslösen des Feuermelders kein Fehlverhalten. Der von Außen getätigte Hinweis ändert hierbei nichts an dieser Weltsicht. Das Verbot ist somit ein Einschnitt in das Ausleben der oben besprochenen innerpsychischen Kultur des Menschen mit Autismus und somit auch eine Beschneidung seiner Selbstbestimmung. Aufgrund des gesellschaftlichen Konsenses über die Bedeutung und dem daraus resultierenden sachbezogenen Umgang mit Feuermeldern, ist das Verbot einer zweckentfremdeten Nutzung auch für Menschen mit Autismus zu rechtfertigen. Die hieraus resultierende Frage lautet, ob dieses Verbot Fremdbestimmung ist? Ist sie dies, dann ist sie eine Zwangsmaßnahme und fällt nicht unter pädagogisches Handeln.

Der Psychiater und Autismusexperte Seidel hat in seinem Vortrag „Strukturierung des Alltags von Menschen mit Autismus – eine Reflexion auf dem Hintergrund der aktuellen Selbstbestimmungsdiskussion in Deutschland“ (2005) eine Antwort auf diese Frage durch die Klärung der Begriffe Selbstbestimmung, Fürsorge und Fremdbestimmung gegeben. Seidel schreibt:

„Selbstbestimmung braucht Fürsorge.

Das Gegenteil von Selbstbestimmung ist nicht Fürsorge, sondern Fremdbestimmung. [...]

Selbstbestimmung und Fürsorge stehen in einer dialektischen Beziehung zueinander. [...]

Wohlverstandene Fürsorge muss sich selbstverständlich ständig dahin prüfen und befragen lassen, ob sie Selbstbestimmung Selbstbestimmungsfähigkeit fördert oder behindert. [...]

Fehlt fürsorgende Verantwortungsbereitschaft, dann sind Vernachlässigung, Gleichgültigkeit, Laissez-faire die Folge.

Ohne Fürsorge und Verantwortung unterbleiben Entwicklungen in Richtung auf mehr Selbstbestimmung.“¹⁰⁹ (Seidel, 3)

Seidel macht hier deutlich, dass Selbstbestimmung nicht a priori gegeben ist. Selbstbestimmung muss erlernt werden. Die Erziehung zur Selbstbestimmung ist, nach Seidel, Fürsor-

¹⁰⁹ Seidel, M.: Strukturierung des Alltags von Menschen mit Autismus – eine Reflexion auf dem Hintergrund der aktuellen Selbstbestimmungsdiskussion in Deutschland, unveröffentlichter Vortrag anlässlich einer TEACCH – Tagung am 19. April 2005 in Gelsenkirchen.

ge, d. h. Sorge um den Anderen. Die Fürsorge enthält – als sich Sorgen um den Anderen in seinem Menschsein – die Zielsetzung der Selbstbestimmung. Diese in der Pädagogischen Norm 9 dargestellte Zielsetzung grenzt die Fürsorge von der Fremdbestimmung ab.

Überträgt man diese Herangehensweise auf das Beispiel mit dem Feuermelder, ist eine pädagogische Intervention als Fürsorge zu verstehen. Da der im Beispiel angesprochene Mensch mit Autismus die Folgen seines Handelns nicht selbst abschätzen kann, wird diese Abschätzung fürsorglich übernommen. Die Erziehung zur Selbstbestimmung kann in diesem Fall insofern gegeben sein, dass andere Alternativen aufgezeigt werden. Im pädagogisch-ethischen Verständnis der vorliegenden Arbeit – besonders der Pädagogische Norm 3 - orientieren sich die alternativen Möglichkeiten an den internen Potentialen des Klienten.

In diesem pädagogisch-ethischen Ansatz ist es nicht vorstellbar, dass die Intervention lediglich auf der Ebene eines Verbotes stattfindet. Auf der Basis des Verstehens des Menschen, der das Geräusch des Martinshorns mag, können Alternativen aufgezeigt werden. Eine solche Herangehensweise erweitert den Horizont der Möglichkeiten einer Person in Richtung auf Vielseitigkeit im Sinne Herbarts. Die interne Potentialität wird berücksichtigt, gegebenenfalls in ihren Verwirklichungsmöglichkeiten erweitert, und man vermeidet negative Konsequenzen.

Dass solche Maßnahmen bei Menschen mit Autismus angewandt werden können, setzt die zweite Ebene des pädagogisch-ethischen Handelns voraus. Diese besteht in einer grundsätzlichen Befähigung zu flexiblem Handeln. Im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurde die Wahlmöglichkeit als wesentliche erzieherische Zielsetzung dargestellt. Determiniert ist diese Wahlmöglichkeit neben den internen Potentialen des Klienten grundsätzlich durch den persönlichen „Erfahrungshorizont“ und die externe Possibilität beim Erzieher. Die Welt kann nur so weit ästhetisch dargestellt werden (Herbart), wie sie dem Erziehenden bekannt ist und es seine pädagogisch-methodischen Darstellungsmöglichkeiten zulassen. Um im Sinn der Pädagogischen Norm 6 aus dieser Einschränkung auszubrechen, muss ein anderer Weg als der der curricular festgelegten oder der der therapeutisch standardisierten Vermittlung gefunden werden. Dieser andere Weg besteht in der sensiblen Vermittlung der Fähigkeit, die Welt selbst als Gedankenkreis, und damit selbstbestimmbar zu entdecken.

Bei Menschen mit Autismus besteht die Zielsetzung in einer möglichst weiten Annäherung an diese Fähigkeit. Grundsätzlich gilt es zu erreichen, Menschen mit Autismus überhaupt zum Wählen zwischen Alternativen zu befähigen. Methodisch wurde im dritten Kapitel dieser Arbeit das TEACCH-Programm vorgeschlagen. Ohne erneut vertiefend auf diesen Ansatz einzugehen, lässt sich mit TEACCH eine pädagogisch-ethische Methode zur Erlangung von Selbstbestimmung darstellen:

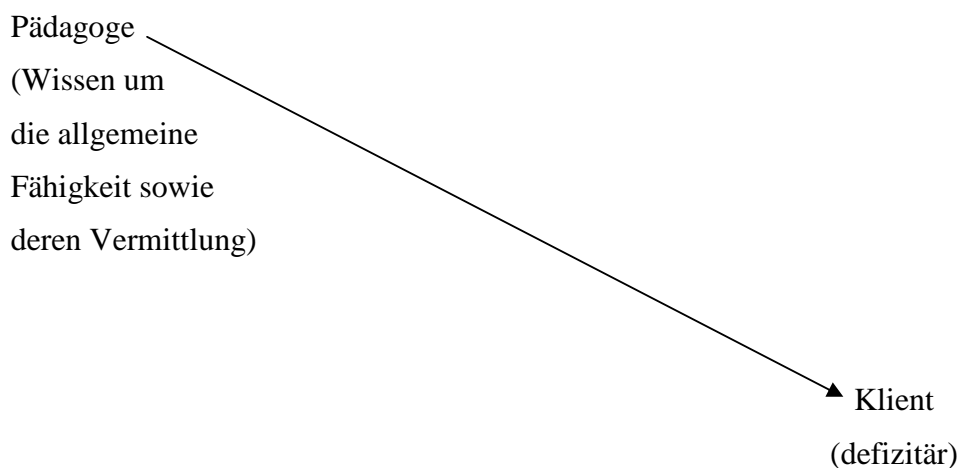
TEACCH basiert zunächst auf Vorgaben. Die Fürsorge besteht darin, dass die Tages- und Ablaufstrukturierung z.B. des Duschens den Menschen mit Autismus Sicherheit bietet. In einem weiteren Schritt besteht die Fürsorge darin, die Notwendigkeit von einzelschrittiger Darstellung der Handlungsabläufe stetig mit Blick auf Selbstbestimmung zu überprüfen und ggf. zu reduzieren (Pädagogische Norm 4). Weiter werden Abfolgen variiert und Wahlmöglichkeiten geschaffen. Auch wenn diese Wahlmöglichkeiten vorgegeben sind, wird durch diese Herangehensweise die Möglichkeit der Wahl für den Einzelnen ausgeweitet. Mit diesem Schritt ist ein wesentliches generelles pädagogisches Ziel erreicht. Die Aufgabe des Pädago-

gen ist es, die Wahlvorgaben nach der internen Potentialität des jeweiligen Menschen mit Autismus auszurichten. Dies setzt das Verstehen und den Respekt vor dem Einzelnen voraus. Um die durch die a priori asymmetrische Beziehung gegebene Gefahr eines Machtverhältnisses Pädagoge → Klient zu vermeiden, soll in diesem Kapitel abschließend eine weitere Perspektive der praktischen Wahrnehmung autistischer Menschen dargestellt werden.

4.4.2 Fazit und Ausblick: Was man von Menschen mit Autismus lernen kann

Wenn Menschen über ein übliches Maß z.B. einer Lehrer-Schüler-Beziehung hinaus der pädagogischen Intervention bedürfen, ist die Gefahr einer defizitären Herangehensweise gegeben. Diese defizitäre Herangehensweise ist eine artifizielle Steigerung der a priori gegebenen asymmetrischen Beziehung zwischen dem Pädagogen und dem Klienten. Die Gefahr der defizitären Sichtweise besteht insofern, als dass das pädagogische Handeln sich aus dem Defizit des Klienten heraus begründet. Die Asymmetrie der Beziehung zwischen dem Pädagogen und dem Klienten erlaubt zudem eine Verifizierung der Maßnahmen mit Blick auf die (defizitäre) Notwendigkeit der Herangehensweise. Der Begriff des Defizits ist so zu beschreiben, dass z.B. ein Mensch mit Autismus im Gegensatz zum Pädagogen und darüber hinaus z.B. zu anderen Menschen seines Alters eine lebenspraktische Fähigkeit nicht beherrscht. Das „Kann nicht“ des Klienten ist nicht das allgemein gegebene „Kann nicht“ in der asymmetrischen pädagogischen Beziehung gegenüber dem „Kann“ des Pädagogen. Es ist ein genetisches „Kann nicht“, das aufgrund des darüber hinaus gehenden üblichen „Kann“ anderer Menschen als ein Defizit erscheint. Dies tut es deshalb, weil ein internes Potential für die gemeinhin vorhandene Soziabilität fehlt.

Ein solcher defizitärer Ansatz als Steigerung der a priori asymmetrischen Pädagoge/Klient-Beziehung lässt sich strukturell wie folgt darstellen:

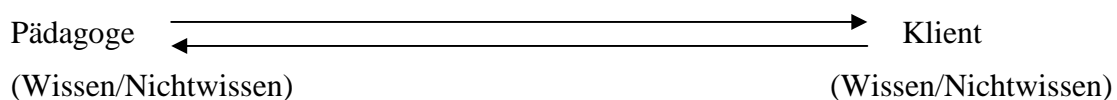


Dieses Schema zeigt die Einseitigkeit und Hierarchie einer auf dem defizitären Ansatz beruhenden Pädagogik. Selbst wenn bei dem Klienten bezüglich der Fähigkeit aus dem „Kann nicht“ ein „Kann“ wird, bleibt aufgrund des Wissensvorsprungs des Vermittlers und der im Vergleich zu anderen Menschen fehlenden sozialen Potentiale bei Menschen mit Autismus die Abstufung des Klienten gegenüber der Position des Pädagogen bestehen. Auch die Unterstellung bester Absichten von Seiten des Pädagogen kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass

dieser Ansatz deshalb meist diskriminierend ist, weil er sich an den Defiziten und nicht an den andersartigen Potentialen orientiert.¹¹⁰

Das Zustandekommen einer solchen Situation ist mit der einseitigen Sicht auf das Defizit eines Menschen ausgelöst und gegeben. Die defizitorientierte Herangehensweise sorgt dafür, dass die in Kapitel 2 beschriebene Methode der Passung interner Potentialität und externer Possibilität zwar womöglich zufällig zur Anwendung kommt, dies aber unter Ausschluss der hier explizit aufgestellten Pädagogischen Normsätze. Zu diesen gehört auch - speziell in der Pädagogischen Norm 6 - die Anerkennung des Pädagogen, dass ein Klient eine normalerweise vorhandene interne Potentialität nur in geringer Ausprägung oder gar nicht besitzt. Es geht vor allem aber auch um die Anerkennung, dass ein Klient an deren Stelle ganz andere Potentiale besitzt.

Um die Gefahr einer defizit-orientierten Herangehensweise zu vermeiden, muss pädagogische Intervention in der speziellen pädagogischen Ethik immer auch als möglicher Lernort für den Pädagogen verstanden werden. In Abhebung zum obigen Schema lässt sich dies wie folgt darstellen:



In dieser Darstellung ist eine pädagogische Intervention im Modus einer je asymmetrischen Gleichberechtigung skizziert. Gleichberechtigung bedeutet in diesem Fall, dass sich der Pädagoge auch als Lernender (Klient) verstehen kann und versteht. Durch eine solche Praxis und in einem solchen Habitus entsteht eine doppelte Asymmetrie, die eine Symmetrie der Asymmetrie darstellt und die Gleichberechtigung der Partner in der oben dargestellten Graphik zur Folge hat.

Dieser Habitus und die entsprechende Vorgehensweise ergeben in der Praxis nur dann einen Sinn, wenn dem Klienten auch dieser Handlungsmodus bewusst gemacht wird. Der einfache Hinweis auf ein „Ernstnehmen“ des Klienten kann dieses Verhaltensniveau dem Klienten nicht anzeigen oder deutlich machen. Hinzu kommt, dass bei Menschen mit Autismus allgemein sehr eingeschränkt verbal pädagogisch gearbeitet werden kann, d. h. dass eine metasprachliche Kommunikation über soziale Beziehungen zumeist ausgeschlossen ist. Was man nicht verbal kommunizieren kann, muss man zeigen, hat sinngemäß Wittgenstein im Traktat festgestellt. Man muss es zumindest versuchen. Das ist die Forderung an den pädagogischen Handlungszusammenhang mit Menschen mit Autismus.

Wittgenstein hat das Problem der nicht möglichen verbalen Vermittelbarkeit menschlicher Interaktionen allgemein, also nicht auf Menschen mit Autismus bezogen, im letzten Satz seines „Tractatus logico-philosophicus“ (1994) radikal formuliert:

„Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen.“ (Wittgenstein, 115)

¹¹⁰ An dieser Tatsache wird die Umsetzung der Pädagogischen Normen in der Praxis signifikant deutlich.

Dieser Satz ist entgegen einer häufigen Meinung kein normativer Imperativ. Hervorzuheben ist, dass nach Wittgenstein über Unsprechbares geschwiegen werden muss. Das Missverständnis besteht gemeinhin darin, dass aus dem „Muss“ interpretativ ein „Soll“ gemacht wird.

Wittgenstein zeigt in seinem Traktat die Endlichkeit der Sprache auf. Daraus folgt nicht, dass damit die Endlichkeit menschlicher Beziehungen erreicht ist. Etwas nicht sagen zu können heißt nicht, es nicht eventuell zeigen zu können. Manches lässt sich nach (dem frühen) Wittgenstein nur zeigen, manches zeigt sich nach (dem späten) Wittgenstein nur in der Handlungsweise fernab von aller Reflexion, fernab von der Möglichkeit, es sprachlich bewusst machen zu können. Ohne das Zeigen, dass ich mein autistisches Gegenüber ernst nehme, z.B. indem ich unter Anwendung der Pädagogischen Norm 2 dem Menschen mit Autismus eine reizarme Umgebung (Possibilität) für eine Lern- und Bildungsmöglichkeit schaffe, ist jegliches ethisch-pädagogische Handeln an Menschen mit Autismus in Frage gestellt.

Die einseitige Vermittlung z.B. einer speziellen lebenspraktischen Fähigkeit bleibt weiterhin bestehen. Da zugleich der Pädagoge dem Klienten den Respekt vor seiner Person zeigt, in diesem Beispiel durch die reizarme Umgebung, ist die Handlung nicht weiter diskriminierend. Die Vermeidung einer am Defizit ausgerichteten Grundhaltung des Pädagogen ist in diesem pädagogischen Handlungszusammenhang darüber zu erreichen, dass der Pädagoge immer auch bedenkt, was er vom Klienten erfahren und lernen kann. Die Lernmöglichkeiten auf der Ebene „Klient → Pädagoge“ müssen von Seiten des Pädagogen auch „ethisch“ reflektiert werden – das heißt auf Symmetrie und wechselseitige Anerkennung hin unabhängig von allen möglichen Ungleichheiten.

Die vorliegende Arbeit wäre aufgrund der oben aufgeführten Normen pädagogischen Handelns unglaublich, wenn sie nicht den Aspekt aufnehmen würde, was man auch von Menschen mit Autismus lernen kann. Dieses Lernen kann sich insofern nur in einem eingeschränkten Modus vollziehen, da es aufgrund der Unterschiedlichkeit der am Lernprozess beteiligten Menschen und der Variationsbreite des Autismus-Phänomens hier kein curriculares Vorgehen möglich ist. Es ist jedoch möglich, einige der in dieser Arbeit dargestellten Probleme von Menschen mit Autismus aus einer anderen Perspektive zu betrachten, zu erfahren und aus dieser Erfahrung zu lernen. Exemplarisch soll hier die Ichbezogenheit von Menschen mit Autismus herausgestellt werden.

Aus pädagogischer Sicht – im Hinblick auf soziale Integration – ist dieses Merkmal des Autismus ein Problem. Wie oben geschildert, verhindert dieses „sich selbst genug sein“ die Teilhabe am sozialen Gefüge. Kehrt man die Perspektive in eine nichtautistische Sicht um, so kann man in dem „sich selbst genug sein“ die Sehnsucht nichtautistischer Menschen entdecken. In Anlehnung an Piagets Entwicklungspsychologie kann man sie Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies der egozentrischen Intelligenz bezeichnen. In Erinnerung an Rousseau handelt es sich um die philosophisch ethisch begründete Sehnsucht nach der Selbstliebe, die in der sozialen Berechenbarkeit von Eigenliebe verloren geht. In seinem Buch „Kognitive Entwicklung in Zeitgestalten“ (1989) stellt Meder diesen Rousseauschen Ansatz wie folgt dar:

„ROUSSEAU begründet zwar häufig seine These, das Kind in seiner Eigenart anzuerkennen und sein zu lassen, mit dem für seine Zeit pragmatischen Argument, man wisse ja nicht, ob es (bei der hohen Kindersterblichkeit) sein Erwachsensein überhaupt erlebe. Aber er stellt gleichzeitig heraus, daß die Förderung der je spezifischen Eigenart des Kindes, wie z.B. der ‚egozentrischen‘ Selbstlie-

be und der ‚natürlichen‘ Bedürfnisse, den Grundstock für eine spätere Resistenz gegen die Eigenliebe legt, wenn sich das Leben in der Dialektik von sozialem Kalkül und ruhiger Selbstbezogenheit vollzieht.“¹¹¹ (Meder 1989, 55)

Mit dem Zitat zeigt Meder, dass das „sich selbst genug sein“ seit Jahrhunderten dahingehend gesellschaftlich normiert ist, im Höchsthfall eine kindliche Schwäche zu sein. Wie Piaget und andere zeigen, handelt es sich bei diesem „sich selbst genug sein“ nicht um eine kindliche Schwäche. Vielmehr stellt dieser „Zustand“ eine reale Sehnsucht dar. Insbesondere in der Existenzphilosophie wurde dieses Thema aufgegriffen, weil es die Unmittelbarkeit (Selbstliebe) und die Vermitteltheit (Eigenliebe) des menschlichen Lebens betrifft. So schreibt Jean-Paul Sartre in seinem Hauptwerk „Das Sein und das Nichts“ (1993):

„Das Sein des Bewußtseins, [...], ist ein Sein, dem es <in seinem Sein um dieses Sein selbst geht> [...]. Das bedeutet, daß das Sein des Bewußtseins nicht mit sich selbst in einer vollständigen Adäquation koinzidiert. Diese Adäquation, die die des An-sich ist, wird durch die einfache Formel wiedergegeben: das Sein ist das, was es ist.“ (Sartre, 164)

Die Überlegungen Satres machen deutlich, dass das autistische „sich selbst genug sein“ für nichtautistische Menschen ein Problem darstellt. Das Problem besteht darin, dass ein solcher autistischer „Zustand“ zeitweise gewollt, aber schwer zu erreichen ist. Der Schwierigkeit von Menschen mit Autismus, Rollen zu erkennen und entsprechend zu handeln, steht bei nichtautistischen Menschen nach dieser Analyse die Schwierigkeit gegenüber, die Aufhebung des Rollenverhaltens herzustellen, sich selbst wieder zu finden und in die Selbstliebe zurück zu kehren. Rogers hat dies als Rückkehr zur Kongruenz bezeichnet und den damit erreichten Zustand Realsein genannt.¹¹² Heute neigt man dazu ein solches selbstgenugsames Verhalten authentisch zu nennen. Menschen mit Autismus sind vor diesem Reflexionshintergrund a priori authentisch, wohingegen nichtautistische Menschen stets ihre Authentizität, ihre Kongruenz, ihr Realsein und ihr Ich-Sein innerhalb der verschiedenen Rollen ihrer Eigenliebe neu definieren, hinterfragen und zurückgewinnen müssen.

In einem ethischen Zusammenhang kann man z.B. von Menschen mit Autismus das oben skizzierte „Nichtnullsummenspiel“ lernen. Aufgrund des „Sich selbst genug seins“, sind autistische Menschen nicht berechnend. Sie kennen nicht das Problem der vergleichenden und berechnenden Eigenliebe. Das „Kann nicht“ des Nullsummenspiels von Menschen mit Autismus bietet somit für nichtautistische Menschen die Lern- und Bildungsmöglichkeit, ein „Mache nicht“ des Nullsummenspiels, ein „Verrechne nicht“, ein „Bleib du selbst“ und ein „Sei dir genug“ zu entwickeln. Die Stärke der Menschen mit Autismus ist ihre Selbstgenugsamkeit, ihre Überlegenheit ist ihre Selbstliebe und das Unverständnis der Eigenliebe, um es in den Worten von Rousseau zu formulieren.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die im Hinblick auf Autismus spezielle pädagogische Ethik einen Komplex aus angemessenen Umgangsweisen mit Menschen mit Autismus sowie deren Angehörigen und den professionellen Pädagogen selbst entwickelt, darstellt und wissenschaftlich reflektiert. Der spezifische Grundansatz gründet in einem Verstehen und in dem daraus resultierenden Ernstnehmen aller beteiligten Personen. Den Fragen, wie die nach der elterlichen Schuld am Autismus ihrer Kinder, wird mit einem pädagogisch ethischen

¹¹¹ Hervorhebung im Original.

¹¹² Vgl. hierzu: Rogers, C. R.: Lernen in Freiheit. München 1979

Handeln begegnet. Der Mensch mit Autismus wird als Individuum mit besonderen Potentialitäten und nicht als Summe seiner Defizite verstanden. Entsprechend ist der Handlungsansatz in einer speziellen pädagogischen Ethik fundiert. Diese Fundierung kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit in folgendem Leitsatz zusammengefasst werden:

Moralität¹¹³ ist das Wissen um das pädagogisch Gute und der daran orientierten Handlung. Das Unterlassen bzw. die Tat hat vor dem Hintergrund der ethischen Beurteilung der je gegenwärtigen Situation zu geschehen. Mit diesem Motiv wird in das nächste Kapitel übergeleitet. Dort wird dargestellt, wie die theoretischen Überlegungen der bisherigen Arbeit in praktische Modelle umgesetzt werden können und müssen.

¹¹³ Aufgrund des Handlungsanspruchs wird in diesem Fall von Moralität gesprochen.

*Nicht weil es schwer ist, wagen wir es nicht.
Sondern weil wir es nicht wagen, ist es schwer.*

Lucius Annaeus Seneca

5. Umsetzungsmöglichkeiten pädagogischer Ethik für Menschen mit Autismus

In diesem Kapitel werden Umsetzungsmöglichkeiten der pädagogischen Ethik für Menschen mit Autismus erarbeitet. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass das menschliche Leben in verschiedene Phasen wie Kindheit, Jugend, Postadoleszenz usw. eingeordnet werden kann. Aus diesem Grund werde ich mich im ersten Teil des Abschnitts mit diesem Thema beschäftigen.

Die Auseinandersetzung mit den Lebensphasen führt dazu, dass bisher in der Autismusforschung nur eingeschränkt bis gar nicht behandelte Themen wie die Sterbebegleitung von Menschen mit Autismus sichtbar gemacht werden.¹¹⁴

Der Hauptteil des Kapitels zielt auf die Möglichkeiten stationärer, teilstationärer sowie ambulanter Betreuung von Menschen mit Autismus in Form von Eingliederungshilfemodellen. Hierbei geht es darum, für die unterschiedlichen Anforderungen, Bedarfe und individuellen Möglichkeiten (Potentiale) von Menschen mit Autismus angemessene Angebote aufzuzeigen.

5.1 Lebensphasen

Jeder Mensch geht in seinem Leben durch unterschiedliche Phasen hindurch. Diese lassen sich in einer ersten Unterscheidung in drei Bereiche einteilen.

Den ersten Bereich stellen die biologischen Phasen dar. Für eine Einteilung werden für die biologischen Phasen Kindheit, mittlere Lebensphase und Alter angenommen. Überträgt man diese biologische Vorgabe des Lebens auf ein menschliches Miteinander, so ist es in zwei Phasen des Hilfebedarfs¹¹⁵, Kindheit und Alter, und eine Phase der Selbständigkeit, Mitte des Lebens, eingeteilt. Die Existenz des Alters zeigt an, dass eine rein biologische Interpretation bezüglich des Menschseins nicht angemessen ist. In einer biologischen Perspektive ergibt das „Sich kümmern“ um den Nachwuchs Sinn, da es die Erhaltung der Art sichert. Alte Menschen erfüllen in diesem Kontext keine Notwendigkeit des Fortbestandes der Gattung durch eigene Existenz. Bei einigen Naturvölkern verlassen Menschen ab einem bestimmten Zeitpunkt ihre Gesellschaft, um diese nicht zu belasten. Es ist davon auszugehen, dass eine solche Handlung auf die Beobachtung der Natur zurückzuführen ist. Hier werden besonders die Alten und Schwachen, wozu allerdings auch gelegentlich der Nachwuchs gehört, Opfer von Jägern.

Was bei dieser biologischen Interpretation des archaischen Miteinanders übersehen wird, ist, dass die alten und schwachen Tiere eine Aufgabe erfüllen. Eben weil sie die gejagten sind, beschützen sie durch ihre Anwesenheit und ihren Jagdtod den Fortbestand der Herde.

¹¹⁴ Diesem Thema ist ein eigener Punkt gewidmet.

¹¹⁵ Im Sinn von Abhängigkeit von anderen Menschen.

Es ist anthropologisch nicht festzumachen, ob dies der Grund für die Fürsorge für alte, kranke und behinderte Menschen ist. Tatsache ist, dass bereits der Homo neanderthalensis (Neandertaler) Fürsorge für kranke und behinderte Mitglieder der sozialen Gruppe entwickelt hat. So schreibt der Hominidenforscher Tattersall in seinem Buch „Neandertaler“ (1999):

„Zwischen 1953 und 1957 grub der Archäologe Ralph Solecki von der Columbia Universität die Höhle von Shanidar im Nordiran aus. Er fand die Überreste von neun erwachsenen und jugendlichen Neandertalern, von denen einige sehr >klassisch< wirkten [...]. Eines der Skelette gehörte zu einem erwachsenen Mann, der wahrscheinlich von Geburt an unter einer Krankheit gelitten hatte, die seinen rechten Arm verkümmern ließ. Solecki wies darauf hin, daß dieses Individuum ohne Unterstützung durch seine soziale Gruppe nicht ein derart fortgeschrittenes Alter erreicht hätte [...].“ (Tattersall, 106)

Aus dem Dargestellten kann abgeleitet werden, dass sich das Menschsein nicht auf Biologie reduzieren lässt. Die Biologie stellt den physischen Rahmen in der Gesamtheit dessen dar, was den Menschen ausmacht. Für ein besseres Verständnis müssen weitere Faktoren wie das Sozialverhalten beachtet werden.

Der zweite Phasenbereich bezieht sich auf die psychischen Entwicklungen. Diese können exemplarisch mit Kindheit, Pubertät, Adoleszenz, Midlifecrisis etc. beschrieben werden.

Der dritte Bereich der phasenhaften Entwicklungen ist die Sozialisation. Dieser ist eng mit dem der psychischen Entwicklungen verbunden. Das gilt besonders aus pädagogischer Sicht. Erziehung dient u. a. dem Zweck, den einzelnen zu befähigen, dass er sich zur Gesellschaft, in die er hineingeboren ist, verhalten kann.

Aufgrund der Verknüpfung der beiden Aspekte von psychisch-kognitiver Entwicklung und Sozialisation werden sie in der Folge gemeinsam abgehandelt. Im Vordergrund steht hierbei die Moralentwicklung. Der im letzten Kapitel zitierte Entwicklungspsychologe Kohlberg sieht in diesem Zusammenhang verschiedene Stufen, die mit anderen Entwicklungen einhergehen. Kohlberg schreibt:

„Es gibt auch noch andere Stufen, die die Menschen durchlaufen müssen, wobei die grundlegendsten vielleicht die von Piaget untersuchten Stufen des logischen Denkens bzw. der Intelligenzentwicklung sind [...]. Nachdem das Kind sprechen gelernt hat, findet man drei Hauptphasen der Entwicklung des Denkens: intuitives, konkret-operatorisches und formal-operatorisches Denken. Etwa im Alter von sieben Jahren treten die Kinder in das Stadium des konkreten logischen Denkens ein und können dann logisch schließen, Gegenstände klassifizieren und quantitative Relationen zwischen konkreten Dingen handhaben. In der Adoleszenz erreichen viele, jedoch nicht alle, Individuen das Niveau der formalen Operation; auf dieser Ebene können sie abstracto denken. Mit Hilfe formal-operatorischen Denkens können alle Möglichkeiten durchgespielt, die Beziehungen zwischen Elementen in einem System bedacht, Hypothesen gebildet, aus ihnen Implikationen abgeleitet und diese an der Realität überprüft werden. Viele Jugendliche und Erwachsene erreichen die Stufe der formalen Operationen nur teilweise; sie berücksichtigen alle tatsächlichen Beziehungen, die zu einer bestimmten Zeit zwischen einer Sache und einer anderen bestehen, sie erwägen jedoch nicht alle Möglichkeiten und bilden keine abstrakten Hypothesen.“ (Kohlberg, 124)

In der pädagogischen Analyse beschreibt Kohlberg den Weg für das in Kapitel zwei der vorliegenden Arbeit zitierte Herbartsche Diktum:

„Diese Welt ist ein reicher, offener Kreis voll mannigfaltigen Lebens!“ (Herbart, 53)

In Anlehnung an Kohlberg, respektive Piaget, bedarf es einer Entwicklung des Individuums über mehrere Stufen, um aus dem Aphorismus der Herbartschen Lebensmannigfaltigkeit eine lebenspraktische Realität werden zu lassen. Gleiches gilt für die in dieser Arbeit zentrale Fra-

ge der Moralität, die sich laut Kohlberg ebenfalls in Stufen entwickelt. Anhand dieses Stufenmodells wird eine Diskrepanz in der Autismusforschung aufgezeigt.

Ein großer Teil der Publikationen über Autismus bezieht sich auf Kinder und Jugendliche. Diese Tatsache ist auf verschiedene Ursachen zurückzuführen. Im Vordergrund steht, dass das Thema Autismus in der Öffentlichkeit besonders von Elterninitiativen forciert wurde und wird. So ist die auch in dieser Arbeit zitierte Zeitschrift „autismus“ das Organ des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“.¹¹⁶ Der Verein wurde von Eltern gegründet und noch heute betrieben. Noch stärker ist das elterliche Engagement in den USA ausgeprägt. Mit großem finanziellen Aufwand wurde und wird dort z.B. die University of North Carolina unterstützt, an der von Schopler das TEACCH-Programm entwickelt wurde.

Weiter ist zur Erklärung der kinder- und jugendzentrierten Auseinandersetzung die Historie anzuführen. Wie in Kapitel 3 beschrieben, haben sich die Erstbeschreibungen von Kanner und Asperger an Beobachtungen von Kindern orientiert. Die moderne Autismusforschung begann somit mit dieser Altersgruppe. Bettelheim und Schopler standen bereits in dieser Tradition. Der entscheidende Grund für die eingeschränkte Forschung ergibt sich jedoch aus den biologischen Phasen. Die Eltern der Kinder mit Autismus altern. Biologisch altern die Menschen mit Autismus ebenso. Dies geschieht in einem asymmetrischen Verhältnis zur psychisch-kognitiven und ebenfalls ausgeprägt zur sozialen Entwicklung der Menschen mit Autismus, da Autismus die tiefgreifendste aller Entwicklungsstörungen ist.

Die dargestellte Diskrepanz wurde von Schopler erkannt. Sein TEACCH-Programm verfolgt deshalb im Kern das Ziel, Menschen mit Autismus weitestgehend unabhängig von anderen Personen zu machen. In Bezug auf das strukturierte Lernen (vgl. Kapitel 3) schreiben Schopler u. a. in ihrem Artikel „Structured Teaching in the TEACCH System“ (1995), „Strukturiertes Lernen im TEACCH-Programm“ (Ü. d. A.):

„From our 25 years of research and experience as a statewide program, we have reviewed some of the viable and enduring guiding principles over that period. Structured teaching, one of the most important of these, is a system for organizing space, chance of activities with schedules, work-study systems to facilitate the learning task process, and material organization to promote student independence.“ (Schopler u.a., 266)

“Ausgehend von unserer 25jährigen Forschung und praktischen Erfahrungen in einem die Vereinigten Staaten von Amerika umfassenden Programm, haben wir einige der grundsätzlichen Ansätze auf ihre Machbarkeit und Durchsetzung über diesen Zeitraum überprüft. Strukturiertes Lernen, einer der wichtigsten Ansätze unter ihnen, ist ein System zur Zeitgestaltung, im Wechsel zwischen Aktivitäten mit Plänen, Arbeitssystemen zur Erleichterung des Lernprozesses und grundlegender Organisation, die die Schüler unabhängig machen soll.“ (Ü. d. A.)

Aus pädagogischer Sicht muss diese Herangehensweise ausgeschöpft werden. In Bezug auf die Diskrepanzverringerung der unterschiedlichen Phasen geht es um die Schaffung der äußeren Möglichkeit (Possibilität), dass z.B. ein vom Alter her schulpflichtiges Kind auch wirklich beschult wird. Wenn dies geschehen ist, muss es Anschlussmöglichkeiten geben. Diese sind z.B. Arbeit, Wohnung usw. Die Loslösung vom Elternhaus ist daher ein wichtiger Bestandteil in der Zielsetzung der Arbeit mit Menschen mit Autismus.

¹¹⁶ Seit Oktober 2005 hat der Verein den Namen „Autismus Deutschland e.V.“. Der Namenswechsel wurde vollzogen, um erwachsene Menschen mit Autismus nicht auszugrenzen.

Im Kontext des Phasenhaften ist darauf hinzuweisen, dass z.B. der Begriff der Elternschaft nicht starr definiert ist. Eltern tragen für ihre Kinder in unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedliche Verantwortungen. Dazu gehört auch, sie unabhängig von sich zu machen. Die Psychologin Schindler schreibt hierzu in ihrem Buch: Kinder loslassen – wann und wie (1999):

„KINDER SOLLEN IHREN EIGENEN WEG GEHEN

Kinder brauchen von ihren Eltern sowohl unterstützende Begleitung als auch die Freiheit, ihren eigenen Weg zu finden. Eltern müssen es aushalten lernen, daß ihre Überzeugungen und Meinungen nicht auf ihre Kinder zutreffen müssen. Jedes Kind hat das Anrecht auf den eigenen Weg – auch wenn er mühsam und vielleicht alles andere als gradlinig ist.“¹¹⁷ (Schindler, 84)

Es gibt keinen Grund, diesem Statement aufgrund der Behinderung eines Kindes zu widersprechen. Im Gegenteil gilt es, dafür zu sorgen, dass diese gesellschaftliche Normalität auch für den behinderten Menschen normal ist. In einem Rekurs auf die biologischen Phasen ist festzustellen, dass die Eltern eines Kindes mit Autismus sterben werden. Spätestens dann haben sie keine Möglichkeit mehr, sich um ihr Kind zu kümmern.

5.2 Modelle zur Eingliederungshilfe

Wenn man von pädagogischen Zielsetzungen bezüglich angestrebter Entwicklungen bei Menschen mit Autismus sprechen will, müssen diese definiert werden. Weiter müssen die Möglichkeiten, das heißt die Mittel (die Possibilitäten und der Faktor der kontaktauslösenden Momente), diese zu erreichen, dargelegt werden. Aus beiden Aspekten gemeinsam wird in diesem Abschnitt eine pädagogisch-methodische Herangehensweise vorgestellt.

5.2.1 Die allgemeine pädagogische Zielsetzung für Menschen mit Autismus

Wie in der vorliegenden Arbeit schon mehrfach erwähnt und diskutiert, ändert der Autismus eines Menschen nichts an allgemeinen pädagogischen Zielsetzungen. Einander bedingende Aspekte wie Selbständigkeit und Freiheit stehen im Vordergrund. Es muss aber gemäß der in Kapitel 4 vorgestellten speziellen Ethik darauf geachtet werden, dass die Umsetzungen auf die besonderen internen Potentiale und Bedarfe der Menschen mit Autismus ausgerichtet sind. Hierbei ist es notwendig zu bedenken, dass Autismus ein Variationsspektrum darstellt. Dies wiederum bedeutet, dass kein generalisierter Ansatz für alle vom Autismus betroffenen Menschen formuliert werden kann. Vielmehr muss auf die unterschiedlichen Begabungen und Hilfebedarfe pädagogisch angemessen, das heißt im Sinn der zehn Normsätze, reagiert werden.

Das wird im weiteren Verlauf der Arbeit geschehen. Zuvor werden allgemeine Möglichkeiten zur Erlangung pädagogischer Zielsetzungen vorgestellt. Die Spezifizierung findet dann auf dieser Grundlage statt.

5.2.2 Die Möglichkeit, pädagogische Zielsetzungen zu erreichen

Bezüglich der Möglichkeit, die im letzten Unterpunkt noch einmal hervorgehobenen pädagogischen Zielsetzungen von Selbständigkeit und Freiheit zu erreichen, bedarf es eines pragmatischen Umgangs. Alle Ansätze greifen ins Leere, wenn sie aus finanziellen oder rechtli-

¹¹⁷ Hervorhebung im Original.

chen Gründen nicht umsetzbar sind. Es ist daher notwendig, diese Aspekte einzubeziehen. Da der Staat gemeinhin der Geldgeber für die Betreuung und Förderung von Menschen mit Behinderungen ist, gibt es gesetzliche Auflagen. Diese bilden den äußeren Rahmen für das pädagogische Handeln.

Sobald ein Mensch mit Autismus stationär, teilstationär oder ambulant betreut werden muss, stellt der Gesetzgeber Bedingungen an die entsprechenden Einrichtungen und ambulanten Dienste. Diese gesetzlichen Bedingungen sind für die BRD für erwachsene Menschen¹¹⁸ im Sozialgesetzbuch (SGB)¹¹⁹ (2005) in den §§ 53 ff. SGB XII Eingliederungshilfe für behinderte Menschen festgeschrieben.¹²⁰ Der Gesetzestext lautet:

„SGB XII § 53 Leistungsberechtigte und Aufgabe

(1) Personen, die durch eine Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buches wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind, erhalten Leistungen der Eingliederungshilfe, wenn und solange nach der Besonderheit des Einzelfalles, insbesondere nach Art oder Schwere der Behinderung, Aussicht besteht, dass die Aufgabe der Eingliederungshilfe erfüllt werden kann. Personen mit einer anderen körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung können Leistungen der Eingliederungshilfe erhalten.¹²¹

(2) Von einer Behinderung bedroht sind Personen, bei denen der Eintritt der Behinderung nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist. Dies gilt für Personen, für die vorbeugende Gesundheitshilfe und Hilfe bei Krankheit nach den §§ 47 und 48 erforderlich ist, nur, wenn auch bei Durchführung dieser Leistungen eine Behinderung einzutreten droht.

(3) Besondere Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Hierzu gehört insbesondere, den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihnen die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen.

(4) Für die Leistungen zur Teilhabe gelten die Vorschriften des Neunten Buches, soweit sich aus diesem Buch und den auf Grund dieses Buches erlassenen Rechtsverordnungen nichts Abweichendes ergibt. Die Zuständigkeit und die Voraussetzungen für die Leistungen zur Teilhabe richten sich nach diesem Buch.

SGB XII § 54 Leistungen der Eingliederungshilfe

(1) Leistungen der Eingliederungshilfe sind neben den Leistungen nach den §§ 26, 33, 41 und 55 des Neunten Buches insbesondere

1. Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt,

2. Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf einschließlich des Besuchs einer Hochschule,

¹¹⁸ Für Kinder und Jugendliche ist die Regelung im Kinder-Jugend Hilfegesetz (KJHG) festgeschrieben. Hier ist die besondere Fürsorge- und Aufsichtspflicht gegenüber dieser Altersgruppe in Bezug auf den oben zitierten Gesetzestext erweitert.

¹¹⁹ Sozialgesetzbuch (SGB). 32. Auflage München, 2005

¹²⁰ Zu 2005-01-01 löste das Sozialgesetzbuch XII (SGB XII) das Bundessozialhilfegesetz (BSHG) ab, in dem bis dato die Regelungen festgeschrieben waren. Die Veränderungen betreffen nicht den Auftrag, sondern schränken die finanziellen Aufwendungen ein. Hierbei ist besonders die ambulante Betreuung betroffen.

¹²¹ Zur letztgenannten Gruppe gehören Menschen mit Autismus. (Anm. d. A.)

3. Hilfe zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit,
4. Hilfe in vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätten nach § 56,
5. nachgehende Hilfe zur Sicherung der Wirksamkeit der ärztlichen und ärztlich verordneten Leistungen und zur Sicherung der Teilhabe der behinderten Menschen am Arbeitsleben.

Die Leistungen zur medizinischen Rehabilitation und zur Teilhabe am Arbeitsleben entsprechen jeweils den Rehabilitationsleistungen der gesetzlichen Krankenversicherung oder der Bundesagentur für Arbeit.

(2) Erhalten behinderte oder von einer Behinderung bedrohte Menschen in einer stationären Einrichtung Leistungen der Eingliederungshilfe, können ihnen oder ihren Angehörigen zum gegenseitigen Besuch Beihilfen geleistet werden, soweit es im Einzelfall erforderlich ist.

SGB XII § 55 Sonderregelung für behinderte Menschen in Einrichtungen

Werden Leistungen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen in einer vollstationären Einrichtung der Hilfe für behinderte Menschen im Sinne des § 43a des Elften Buches erbracht, umfasst die Leistung auch die Pflegeleistungen in der Einrichtung. Stellt der Träger der Einrichtung fest, dass der behinderte Mensch so pflegebedürftig ist, dass die Pflege in der Einrichtung nicht sichergestellt werden kann, vereinbaren der Träger der Sozialhilfe und die zuständige Pflegekasse mit dem Einrichtungsträger, dass die Leistung in einer anderen Einrichtung erbracht wird; dabei ist angemessenen Wünschen des behinderten Menschen Rechnung zu tragen.

SGB XII § 56 Hilfe in einer sonstigen Beschäftigungsstätte¹²²

Hilfe in einer den anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen nach § 41 des Neunten Buches vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätte kann geleistet werden.¹²³ (SGB, 1347-1348)

Zusammengefasst besteht der gesetzliche Auftrag darin, Menschen mit Behinderungen, zu denen auch Menschen mit Autismus gehören, in die Gesellschaft einzugliedern. Hiermit ist nicht gemeint, dass alle betroffenen Menschen im vollen Umfang eines selbständigen Lebens in die Gesellschaft integriert werden können. Diese Zielsetzung steht in einem korrelativen Verhältnis zum pädagogischen Ansatz der allgemeinen Zielsetzungen orientiert an den Potentialitäten des Einzelnen. Es geht um eine weitest gehende Annäherung an die gesellschaftliche Zielsetzung auf der Basis der individuellen Potentiale. (Pädagogische Norm 3)

Auf der Ebene eines theoretischen Vergleichs der pädagogischen und gesetzlichen Zielsetzungen, sind beide Ansprüche kompatibel. Ein Beispiel aus der Praxis zeigt jedoch, dass Handlungsbedarf bezüglich der tatsächlichen Anwendung besteht. Das Beispiel bezieht sich auf die allgemeine Schulpflicht. Für ein umfassendes pädagogisches Handeln ist die Beschulung von Menschen mit Autismus ein wesentlicher Faktor. Aufgrund der speziellen Problematik dieser Gruppe behinderter Menschen, müssen entsprechende Schulen besonders auf diese Menschen eingehen. Dies ist aufwendig, und viele Förderschulen und integrativ arbeitende Schulen haben nicht die Möglichkeit, sich dieser Herausforderung zu stellen. Das führt dazu, dass das Problem der Beschulung auf die Eltern zurückfällt. Um diesen Zusammenhang darzustellen, wird zunächst noch einmal auf die besonderen Merkmale von Menschen mit Autismus eingegangen.

Wie in der vorliegenden Arbeit dargelegt, besteht ein signifikantes Merkmal des Autismus darin, dass die von dieser Einschränkung betroffenen Menschen dazu neigen, ichbezogen zu sein und soziale Normen nur eingeschränkt verstehen zu können. Da eine Gesellschaft nur

¹²² Dieser Teil ist in die Arbeit aufgenommen, da er unten einen Aspekt der Eingliederungshilfemodelle darstellt.

¹²³ Alle Hervorhebungen im Original.

„funktionieren“ kann, wenn sich die in ihr lebenden Menschen auf ein Mindestmaß an Normen und Gesetze verständigen können, ist es notwendig, diese adäquat zu vermitteln. (Vgl. Punkt 2.2.1 u. 2.2.2) Umgekehrt ist es für den Einzelnen wichtig, diese Grundlagen zu kennen, um sich orientieren zu können und somit in der Gesellschaft „lebensfähig“ zu sein. Dieser Sachverhalt steht nicht im Widerspruch zu dem in dieser Arbeit dargestellten Freiheitsprinzip. Man kann sich nur von dem emanzipieren, was man kennt und versteht.

Der oben zitierte Gesetzestext stellt hierbei den ersten Schritt in Form eines Auftrags dar. Der Auftrag besteht darin, in die Gesellschaft mit dem Mittel von Eingliederungshilfen zu integrieren. Hierbei wird auf das gesamte Leben und somit auch die Beschulung und anschließend auf die Beschaffung eines angemessenen Arbeitsplatzes Bezug genommen.

Allgemein kann gesagt werden, dass trotz knapper werdender Geldmittel die Gesetzesforderungen bei Menschen, auf die die Paragraphen der Eingliederungshilfe zutreffen, erfüllt werden können. Bei Menschen mit Autismus, die qua Gesetz auch der Eingliederungshilfe zuzuordnen sind und diese im Vergleich zu anderen beispielsweise körperbehinderten Menschen wegen der autismspezifischen Einschränkungen stärker benötigen, greift das Gesetz in der Praxis oft nicht.

Wie oben beschrieben, ist ein Beispiel hierfür die Schulpflicht. Laut Gesetz gilt diese allgemein, ist also für alle Menschen einer bestimmten Altersklasse verbindlich. Das Problem besteht darin, dass es sich um eine Schulpflicht und nicht um ein Schulrecht handelt. In der Praxis bedeutet das, dass Eltern mit einem autistischen Kind auch von Förderschulen oft abgewiesen werden. Dies liegt zumeist daran, dass es kein spezielles Angebot für Menschen mit Autismus gibt. Hieraus resultiert gemeinhin nicht die Einrichtung eines entsprechenden Angebots. Stattdessen wird das Kind u. U. von der Schulpflicht befreit. Rumpler schreibt hierzu in seinem Aufsatz „Recht auf schulische Bildung und Erziehung für alle – nur Grundsatz oder Wirklichkeit?“ (2003):

„So beschreibt z.B. das Hessische Schulgesetz im Paragraphen 1 das Recht auf schulische Bildung: ‚Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Bildung‘ und schließt auch eine Behinderung als Ausnahmegrund aus: ‚(2) Für die Aufnahme in eine Schule dürfen weder Geschlecht, Behinderung, Herkunftsland oder Religionsbekenntnis noch die wirtschaftliche oder gesellschaftliche Stellung der Eltern bestimmend sein.‘ Aber in § 54 Abs. 4 werden dann doch Regelungen aufgeführt, wenn jemand angeblich auch in einer Förderschule nicht gefördert werden kann: ‚Das staatliche Schulamt entscheidet ferner im Rahmen der personellen Voraussetzungen über die Gewährung von Sonderunterricht, wenn Schüler auf Dauer oder für eine längere Zeit zum Besuch einer Schule nicht fähig sind oder auch in einer Förderschule nicht gefördert werden können.‘

Ein Blick in das Schulpflichtgesetz des Saarlands zeigt ebenfalls diese aus fachlicher Sicht längst überholte Auffassung, dass es Kinder geben soll, die ‚nicht förderungsfähig‘ seien: ‚§ 13 Befreiung von Schulpflicht; Abs. (1) Kinder, Jugendliche und Heranwachsende, die auch in einer Schule für Behinderte oder durch Sonderunterricht nicht gefördert werden können, werden von der Schulpflicht befreit. Nicht förderungsfähig im Sinne dieser Vorschrift sind alle Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden, die nicht über die Sprache Verbindung aufnehmen können und von denen anzunehmen ist, dass sie durch schulische, sonderpädagogische Betreuung nicht zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können.‘“ (Rumpler, 11-12)

Besonders der letzte Hinweis auf die Nonverbalität trifft auf einen großen Teil autistischer Menschen zu. Wie in Kapitel 3 beschrieben, haben hauptsächlich Menschen mit dem Kanner-Syndrom Schwierigkeiten mit dem Sprechen und dem Verstehen von Sprachinformationen. Viele dieser Menschen sprechen gar nicht. Die Last und Verantwortung bezüglich der Erzie-

hung ihrer Kinder, zu der auch die Beschulung gehört, wird laut Rumppler teils ausschließlich den Eltern auferlegt. Hieraus entsteht neben der Belastung für die Eltern auch ein gesellschaftliches Problem: Jede ausgelassene Chance, Menschen zu integrieren, erschwert in der Folge eben diese Aufgabe.

Es ist daher sowohl im Interesse des Einzelnen, der Eltern, als auch der Gesellschaft ratsam, adäquate Herangehensweisen zu erarbeiten. Eine wichtige Aufgabe kommt hierbei der pädagogischen Profession zu, die auf dem Recht des Lernens besteht und dies in einem lebenslangen Kontext begreift.¹²⁴ Der Gesetzgeber geht davon aus, dass es Menschen gibt, die weder beschulbar, noch sozial integrierbar sind. Somit ist es Aufgabe der Pädagogik, Wege aufzuzeigen, die dieser These widersprechen. Ein Weg, diese Aufgabe praktisch umzusetzen, wird im weiteren Verlauf der Arbeit dargelegt.

5.3 Stationäre und nichtstationäre Pädagogik

Der perspektivische Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der stationären pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Autismus. Dies ist damit zu begründen, dass es bei Menschen mit Autismus unterschiedliche Hilfebedarfe gibt. Je nach Diagnose, Prognose und interner Potentialität bedürfen Menschen mit Autismus einer unterschiedlichen Betreuung. In der vorliegenden Arbeit wird daher von der These ausgegangen, dass eine Unterteilung in stationären und nichtstationären Hilfebedarf vorgenommen werden muss.

5.3.1 Nichtstationäre Betreuung

Eine nichtstationäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen ist dann ratsam, wenn der diagnostizierte Autismus in seiner Ausprägung für die Eltern so handhabbar ist, dass er nicht das gesamte Leben der Familie bestimmt. Weiter sollte die Prognose bestehen, dass der Mensch mit Autismus im Erwachsenenalter in einer eigenen Wohnung selbständig oder mit Hilfe ambulanter Betreuung leben kann. Im Autismusspektrum sind diesbezüglich das Asperger-Syndrom und partiell der High-functioning-Autismus sowie der atypische Autismus zu nennen. Dies gilt jedoch nicht generalisiert, sondern ist von der Prognose des internen Potentials des Menschen mit Autismus abhängig. Ergibt sich aus diesen Faktoren, dass die Beschulung an einer Regelschule oder z.B. Förderschule für Menschen mit Lernbehinderungen sowie die Ergreifung eines Berufs auf dem so genannten ersten Arbeitsmarkt oder einer allgemein ausgerichteten Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) möglich ist, ist die Notwendigkeit einer stationären Betreuung nicht anzunehmen.

Es ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass die grundsätzlichen Schwierigkeiten von Menschen mit Autismus in Kommunikation und Sozialverhalten auch bei diesen Menschen bestehen. Aus diesem Grund sollten Eltern autistischer Kinder z.B. die Hilfe eines Autismustherapiezentrum (ATZ) in Anspruch nehmen. Autismustherapiezentren sind Einrichtungen, deren Tätigkeit speziell auf die Unterstützung von Familien mit autistischen Kindern im eigenen Haushalt angelegt ist. Sie begleiten und helfen bei inhaltlichen Fragen. Zudem können sich Lehrer und Arbeitgeber dort über einen adäquaten Umgang mit Menschen

¹²⁴ Es darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, dass es auf nicht absehbare Zeit so sein wird, dass Menschen mit Autismus nicht beschult werden oder erst in einem höheren Alter eine Diagnose erhalten. Auch diese Menschen müssen pädagogisch betreut werden.

mit Autismus informieren. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang zudem die Unterstützung bei der Loslösung erwachsener Menschen mit Autismus aus dem elterlichen Haushalt. Die Befähigung zum selbständigen Leben ist eine wesentliche Zielsetzung der Erziehung, da sich Eltern nicht unbegrenzt um ihre Kinder kümmern können. Da Eltern behinderter Kinder sich oft in einer besonderen Verantwortung sehen, fällt ihnen diese Einsicht gemeinhin schwer. Bei autistischen Kindern im eigenen Haushalt ist es daher notwendig, die Eltern bei diesem Ablösungsprozess frühzeitig zu begleiten.

5.3.2 Stationäre Betreuung

Die Forderung nach einer stationären Betreuung von Menschen mit Autismus ist aus historischen Gründen nicht unproblematisch. Wie unter Punkt 3.1.2 der vorliegenden Arbeit beschrieben, stellte Bettelheim diese Forderung auf. Bettelheims Motiv beruhte darauf, dass er Autismus als einen Erziehungsfehler der Eltern verstand. Er unterstellte besonders den Müttern eine emotionale Kälte, was zum Begriff der „Kühlschrankmutter“ führte. Bettelheim definierte seine Forderung nach einer stationären Betreuung als eine Form der Befreiung der Kinder von den „erzieherisch versagenden“ Eltern. Aufgrund dieser Fehleinschätzung Bettelheims, ist eine erneute Forderung nach stationärer Betreuung von Menschen mit Autismus sorgfältig zu begründen.

Die Begründung darf auf keinen Fall eine wertende Argumentation wie bei Bettelheim aufgreifen. Nach dem heutigen Wissensstand (vgl. Kapitel 3) über Autismus lässt sich eindeutig festhalten, dass dieser nicht auf Erziehungsfehler zurückzuführen ist. Autismus ist eine angeborene, tiefgreifende Entwicklungsstörung. Somit besteht Autismus unabhängig von den qualitativen Erziehungsfähigkeiten der Eltern. Auch eine schichtbedingte Zuordnung ist nicht möglich, da Autismus von der Schicht unabhängig auftritt. Jegliche Diagnose zu einer stationären pädagogischen Betreuung von Menschen mit Autismus muss daher auf einer den Bettelheimschen Thesen entgegen gesetzten Argumentation beruhen. Die in dieser Arbeit vorzulegende Begründung folgt dem heute bekannten Wissen über Autismus sowie dem Wissen um die pädagogischen Möglichkeiten.

Aus dem aktuellen Wissen über Autismus geht hervor, dass Eltern nur begrenzt die Möglichkeit haben, ihre autistischen Kinder im Sinne allgemeiner pädagogischer Zielsetzungen zu erziehen. Dies liegt daran, dass Menschen mit Autismus oft hohe Betreuungsbedarfe haben. Selbst wenn Eltern sich sachkundig z.B. am TEACCH-Programm orientieren, stehen sie vielen alltagsweltlichen Schwierigkeiten gegenüber, wenn sie auf sich allein gestellt ihr Kind mit Autismus betreuen sollen. Ein Beispiel hierfür ist die oben angesprochene Beschulung. Findet diese nicht statt, oder muss täglich eine weite Fahrstrecke zu einer auf Autismus spezialisierten Förderschule in Kauf genommen werden, so hat allein dieser Aspekt großen Einfluss auf die Familie. Dieser Einfluss besteht z.B. darin, dass ein Elternteil keinem oder nur eingeschränkt einem Beruf nachgehen kann. Das Kind wird somit ungewollt zum „Verhinderer“ persönlicher Planungen der Eltern. Dies wiederum kann zu Frustrationen bei der betroffenen Person führen.

Die wesentliche Frage ist in diesem Zusammenhang erneut, wie lange die Situation des Lebens im elterlichen Haushalt anhalten soll? Wie beschrieben, ergibt sich die Antwort daraus, dass sich Eltern nicht um das ganze Leben des Kindes kümmern können. Und selbst wenn

dies möglich wäre, gilt es zu fragen, ob dies elterliche Kümern nicht im Widerspruch zu der erzieherischen Zielsetzung zur Selbständigkeit steht.¹²⁵

Um Menschen mit Autismus optimal fördern sowie deren Angehörige entlasten und vor Erschöpfung und Frustrationen bewahren zu können, werden für den stationären Bereich an dieser Stelle Eingliederungshilfemodelle entwickelt. Diese berücksichtigen die unterschiedlichen Entwicklungsstadien, internen Potentiale sowie biologischen Phasen der zu betreuenden Menschen mit Autismus. Aufgrund des letzteren Aspektes wird in einem gesonderten Punkt auch auf die Sterbebegleitung von Menschen mit Autismus eingegangen.

5.4 Eingliederungshilfemodelle für die stationäre, teilstationäre und ambulante pädagogische Förderung von Menschen mit Autismus

Die hier vorgestellten Eingliederungshilfemodelle werden in sechs Teilmodelle unterschieden. Die einzelnen Maßnahmen reagieren hierbei auf die jeweiligen durch den Autismus bedingten Hilfebedarfe sowie die internen Potentiale der zu betreuenden Menschen. Das erste Eingliederungshilfemodell nimmt Bezug auf Menschen mit einem hohen Betreuungsbedarf. In den folgenden Ansätzen wird dieser Bedarf als zunehmend geringer angenommen. Schließlich ist mit dem Eingliederungshilfemodell 6 das selbständige Wohnen als Zielsetzung angestrebt. In einer ersten Skizze lassen sich die einzelnen Ansätze wie folgt darstellen:

Eingliederungshilfemodell 1:

- Homogene Gruppe¹²⁶
- Ganzes Wohnheim auf das Thema Autismus ausgerichtet
- Entsprechend hoher Mitarbeitenschlüssel mit angemessener Qualifikation
- Angehörigenarbeit
- Fachberatung für die Mitarbeitenden
- Supervision o. Ä. für die Mitarbeitenden
- Spezielle Schul- und Arbeitsangebote
- Wohnanschlussperspektiven für die Klienten

Eingliederungshilfemodell 2:

- Homogene Gruppe in einem heterogen angelegten Wohnheim
- Mitarbeitenschlüssel hoch und entsprechend qualifiziert
- Angehörigenarbeit
- Fachberatung für die Mitarbeitenden
- Supervision o. Ä. für die Mitarbeitenden

¹²⁵ An dieser Stelle ist zu ergänzen, dass diese Zielsetzung auch für die Eltern gilt.

¹²⁶ Der Begriff der „homogenen Gruppe“ ist nicht unproblematisch, da er Menschen auf ihr Krankheitsbild oder eine sonstige Einschränkung reduziert. Wegen der Tatsache, dass diese Menschen nicht „nur“ optimal gefördert werden sollen, sondern auch Gefährdungen sowohl auto-, als auch fremdaggressiver Art in ihrer Einschränkung aufweisen können, ist diese Herangehensweise vertretbar.

- Spezielle Schul- und Arbeitsangebote + allgemeine Förderschule bzw. Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)
- Wohnanschlussperspektiven für die Klienten

Eingliederungshilfemodell 3

- Heterogene Gruppe in einem heterogen angelegten Wohnheim
- Homogene Gruppe mit Notfallkapazität im Haus
- Mitarbeitenschlüssel geringer
- Angehörigenarbeit
- Supervision o.Ä. für die Mitarbeitenden
- Spezielle Schul- und Arbeitsangebote + allgemeine Förderschule bzw. Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)
- Wohnanschlussperspektiven für die Klienten

Eingliederungshilfemodell 4

- Wohngruppe in einem heterogen angelegten Wohnheim
- Betreutes Wohnen
- Angehörigenarbeit
- Allgemeine Förderschule bzw. Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) + integrativer Schul- und Arbeitsformen
- Wohnanschlussperspektiven für die Klienten

Eingliederungshilfemodell 5 (überwiegend für erwachsene Menschen mit Autismus)

- Wohngruppe in einem „normalen“ Umfeld (Wohnhaussiedlung o.ä.)
- Betreutes Wohnen / Ambulant betreutes Wohnen
- Angehörigenarbeit
- Allgemeine Förderschule bzw. Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) + integrativer Schul- und Arbeitsformen
- Wohnanschlussperspektiven für die Klienten

Eingliederungshilfemodell 6 (für erwachsene Menschen mit Autismus)

- Selbständige Wohnformen / Ambulant betreutes Wohnen
- Fachberatung für die Klienten bei Bedarf
- Angehörigenarbeit selbständig
- Spezielles bis normales Arbeitsangebot

Die aufeinander aufbauende Darstellung der Eingliederungshilfemodelle darf nicht dazu verleiten, hinter diesem Ansatz eine behandlungsgestützte Entwicklungstendenz bei Menschen mit Autismus zu vermuten. Ähnlich wie beim Kohlbergschen Stufenmodell, wird auch in diesem Stufenmodell der Eingliederung nur einem Teil der Menschen mit Autismus das Erreichen der Stufe 6 möglich sein. Es ist daher an dieser Stelle festzuhalten, dass die Einteilung der Modelle der optimalen Förderung der internen Potentiale der Klienten und keiner

Wertung dient. Der Ansatz ist der Versuch, optimale Rahmenbedingungen für individuelle Förderung zu erarbeiten.

Der pädagogisch-ethische Ansatz der vorliegenden Arbeit sieht den Einzelnen als Ausgangspunkt jeglicher Intervention. Pädagogische Zielsetzungen wie Selbständigkeit sind hierbei für alle Menschen gleich. Aus pädagogisch-ethischer Perspektive ist es im Sinn der Pädagogischen Norm 6 zu akzeptieren, dass diese Zielsetzungen nicht von allen Menschen im vollen Umfang erreicht werden können. Daraus folgt, dass z.B. ein Mensch mit Kanner-Syndrom und einer zusätzlichen geistigen Behinderung womöglich lebenslang auf eine Wohnform des Eingliederungshilfemodells 1 angewiesen sein wird. Wenn dies der Fall ist, besteht die allgemeine pädagogische Zielsetzung darin, auf dieser Ebene die Fördermaßnahmen an der optimalen Erfüllung der immer noch vorhandenen internen Potentiale auszurichten. (Pädagogische Norm 4)

Die in diesem Punkt dargestellten Eingliederungshilfemodelle sind insofern zu problematisieren, dass Menschen bestimmten Parametern zugeordnet werden. Diese bestehen aus dem Grad der Einschränkung, Komorbidität, Prognosen usw. Die Entscheidung für diese Herangehensweise ist nur damit zu begründen, dass sie vor dem Hintergrund einer optimalen Förderung der internen Potentiale autistischer Menschen geschieht. Sie stellt auf keinen Fall eine Stigmatisierung dar.

Die Grundidee besteht darin, vor jede pädagogische Maßnahme die Analyse der Hilfebedarfe und der Anregungsmomente der internen Potentiale des Menschen mit Autismus zu stellen. Die Zuordnung eines Menschen zu einer Form der Eingliederungshilfe beruht somit auf dem Prinzip, ein hilfebedarfsorientiertes und die Potentialität förderndes Umfeld zu schaffen. Dieses wird in der Folge als Basis der Förderungen und Entwicklungen genutzt.

Der Hinweis auf die Förderung der Entwicklung deutet an, dass die Eingliederungshilfemodelle im Wortsinn verstanden werden. Den Ansätzen liegt ein flexibles, auf die Entwicklung des Einzelnen konzentriertes Prinzip zugrunde. Ziel der Eingliederungshilfemodelle ist es, Menschen mit Autismus sukzessive in ihren Fähig- und Fertigkeiten zu fördern. Wie dies gelingen kann, wird an der folgenden Darstellung der einzelnen Modelle gezeigt. Zunächst wird jedoch auf die äußeren Rahmenbedingungen für die Eingliederungshilfemodelle eingegangen.

5.4.1 Äußere Rahmenbedingungen für die Eingliederungshilfemodelle

Für das Gelingen der Eingliederungshilfemodelle müssen Rahmenbedingungen gegeben sein. Diese basieren auf den rechtlichen Gegebenheiten, wie sie unter Punkt 5.2.2 dargestellt wurden. Demnach ist der gesetzlich an Einrichtungen wie Wohnheime und ambulante Dienste gestellte Auftrag der der Eingliederungshilfe. Die Beschreibung der einzelnen Modelle wird zeigen, dass diesem Auftrag mit dem hier vorgestellten Ansatz im vollen Maß entsprochen werden kann.

Eingliederungshilfe bedeutet nicht, dass jeder Mensch mit Behinderung im vollen Umfang ein selbständiges Leben ohne Betreuung und Fürsorge führen kann. Das Erlernen des Schuh-Bindens kann bereits eine Zielsetzung der Eingliederungshilfe darstellen. Zielsetzung der Eingliederungshilfemodelle ist allgemein, jedem Menschen mit Autismus sein persönliches Maß an Eingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen. Das persönliche Maß ist die interne

Potentialität des Klienten, die zur Verwirklichung drängt. Die pädagogisch-ethische Aufgabe besteht darin, die interne Potentialität herauszufinden (vgl. Kapitel 2.2.3.4) und zur Grundlage des pädagogischen Handelns zu machen. Die ethische Orientierung am einzelnen, je unterschiedlichen Menschen, dessen Einzigartigkeit in seiner Potentialität liegt, ist ein alter Grundgedanke der Bildungstheorie. Wenn Humboldt von der proportionierlichen Entfaltung der Kräfte des Einzelnen auf ein Ganzes hin spricht, dann ist mit den Kräften die Potentialität angesprochen und mit der Proportionierlichkeit der Umstand, dass auch noch so geringe Potentiale auf dem einen Gebiet dennoch so weit wie möglich entwickelt werden sollen. Menschen mit Autismus haben geringe Potentiale im Bereich der sozialen Intelligenz, dagegen hohe Potentiale in der Selbstgenugsamkeit, der Selbstliebe nach Rousseau. Proportionierlichkeit heißt nun, dass sich beides, die geringen und die hohen Potentiale im Verhältnis ihrer Potentialität auch verwirklichen. Für diese ethische Norm steht pädagogisches Handeln ein. Mit Bezug auf diese Aufgabe ist pädagogisches Handeln Hilfe und Dienen, nicht Dienstleistung. Dienen und Helfen orientieren sich am je einzelnen anderen Menschen und leiten das Eigene vom anderen ab. Meder bringt dies in seinem Buch „Kognitive Entwicklung in Zeitgestalten“ (1989) auf den Punkt. Er sagt unter Einbeziehung von Schleiermacher:

„Für SCHLEIERMACHER stellt sich jede pädagogische Einwirkung dar ,als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen.’“¹²⁷ (Meder 1989, 18)

Im Gegensatz zu dieser Grundhaltung ist Dienstleistung eine am Tauschwert orientierte Handlung, die das Kosten-Nutzen-Verhältnis im Blick hat – mithin den Preis, aber nicht die Würde des Menschseins, die jedem Menschen zukommt, gleichgültig wie seine Potentialität ausgeprägt ist.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen und aufgrund der Komplexität des gesamten Modells, müssen die entsprechenden Einrichtungen eine Vielzahl von Betreuungsangeboten bereithalten. Eine Umsetzung ist mit zwei Ansätzen vorstellbar.

Der erste Ansatz besteht darin, dass eine Einrichtung groß genug ist, um alle notwendigen Wohn-, Schul- und Arbeitsangebote anzubieten. Ein Beispiel hierfür sind die von Bodelschwingschen Anstalten Bethel. Diese 1867 gegründete Anstalt ist heute in verschiedene Stiftungsbereiche wie z.B. Altenhilfe, Integrationshilfe und Behindertenhilfe gegliedert. Sie erstreckt sich über einen ganzen Ortsteil der Stadt Bielefeld sowie Dependancen in anderen Städten und ist die größte diakonische Einrichtung Europas. Aufgrund der Vielzahl von Wohn-, Schul- und Arbeitsangeboten (WfbM), sind die von Bodelschwingschen Anstalten Bethel für die hier vorgestellten Eingliederungshilfemodelle geeignet.

Die von Bodelschwingschen Anstalten Bethel sind seit einigen Jahren intensiv bemüht, stationäre und ambulante Angebote für Menschen mit Autismus zu schaffen. Neben speziellen Wohneinrichtungen gibt es bereits ein Werkstattangebot für Menschen mit Autismus. Der Ausbau dieser Angebote ist in Planung. Hinzu kommt bei den von Bodelschwingschen Anstalten Bethel eine hohe fachliche Kompetenz, die sich z.B. in einem speziell eingerichteten Fachdienst Autismus, der Wohngruppen, Ambulante Dienste und Werkstätten berät, widerspiegelt.

¹²⁷ Hervorhebung im Original.

Der zweite Ansatz ist in Form eines Verbunds vorstellbar. Dies bedeutet, dass mehrere in geographischer Nähe liegende Einrichtungen spezielle Angebote für die einzelnen Eingliederungshilfemodelle, einschließlich von Schul- und Arbeitsmöglichkeiten, anbieten. Auf diese Weise ist es möglich, sukzessive ein flächendeckendes Angebot für Menschen mit Autismus zu entwickeln.

Für die Rahmenbedingungen ist zudem die ökonomische Frage zu klären. Aus der ersten Darstellung der Eingliederungshilfemodelle geht hervor, dass zumindest für die beiden ersten Modelle ein hoher Mitarbeitenschlüssel notwendig ist. Hinzu kommt, dass aufgrund der anspruchsvollen Aufgabe die Mitarbeitenden gut qualifiziert und ständig weitergebildet werden müssen. Nimmt man zu diesen Aspekten spezielle Fachberatung z.B. durch Psychologen und Supervision für die Mitarbeitenden hinzu, ist der Kostenaufwand für das hier vorgeschlagene Eingliederungshilfemodell als sehr hoch einzuschätzen.

Es sind besonders die beiden ersten Eingliederungshilfemodelle in diesem Zusammenhang kostenintensiv. Die Kosten relativieren sich, wenn man die einzelnen Eingliederungshilfemodelle als Gesamtansatz betrachtet. Der Betreuungsbedarf und somit der benötigte Mitarbeitenschlüssel ist bei Menschen, die z.B. im Eingliederungshilfemodell 3 leben können, deutlich niedriger. Die vom Gesetzgeber zur Verfügung gestellten Geldmittel bleiben jedoch gleich, sodass eine Verteilung der Gelder auf die Eingliederungshilfemodelle vorgenommen werden kann. Durch optimale Förderung von Menschen mit Autismus ist es möglich, dass sich der Betreuungsbedarf weiter senkt. Somit ist die ethische Forderung nach individueller Förderung von Menschen mit Autismus auch ökonomisch sinnvoll.

Diese Argumentation darf nicht zu einer Ökonomisierung des pädagogischen Auftrags führen. Letztlich gilt die Subsidiarität vor wirtschaftlichen Fragen. Es wäre jedoch eine unangebrachte Utopie, die Kostenfrage bei der Betreuung und Förderung auszuklammern.

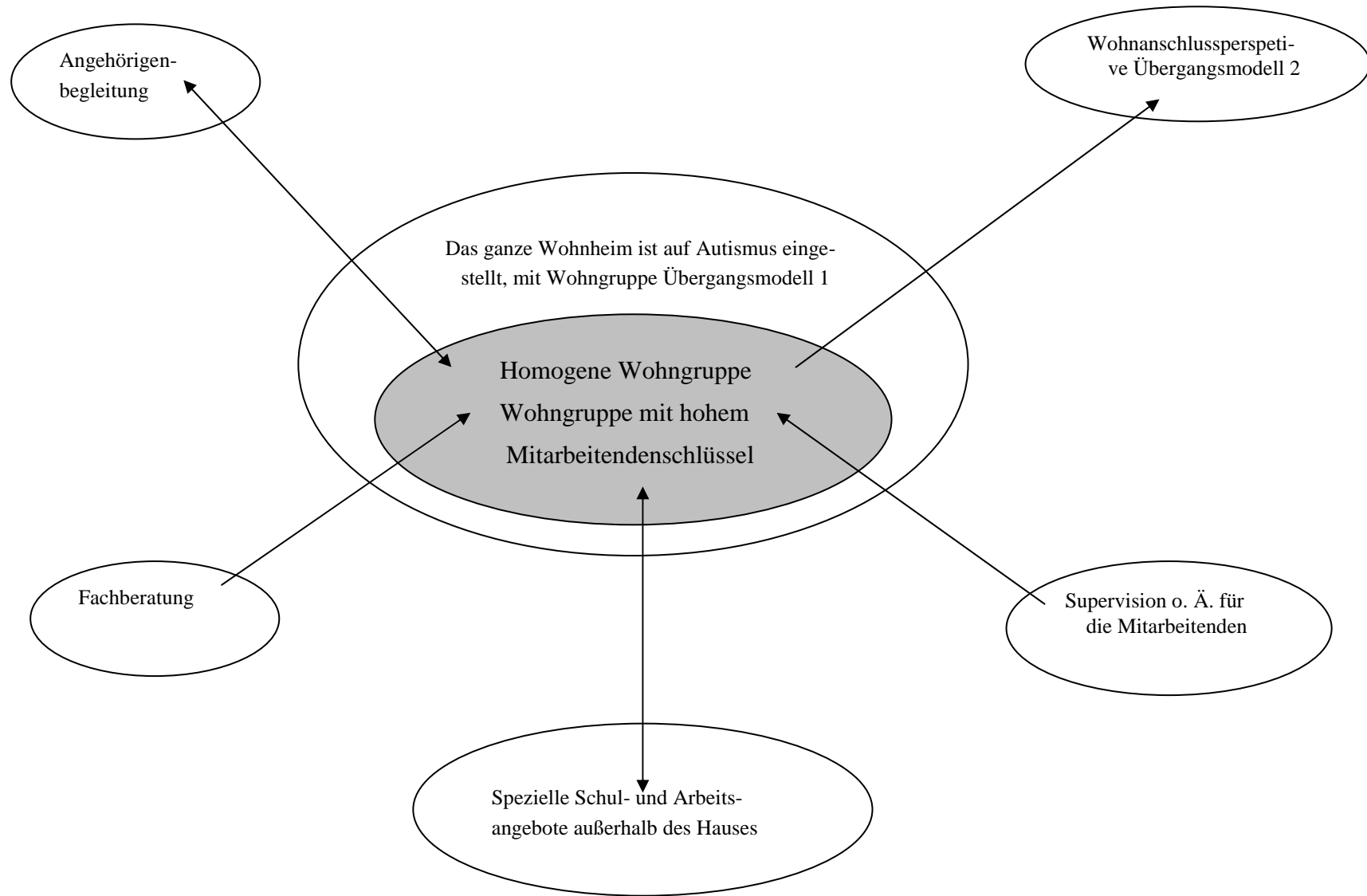
Weiter ist zu erörtern, wie eine Zuordnung eines Menschen mit Autismus zu einem bestimmten Eingliederungshilfemodell vollzogen werden kann. Hierzu ist zu sagen, dass die Diagnose auf einem fachärztlichen Gutachten der Psychiatrie beruhen muss. Auf der Basis der Diagnose und Prognose kann in Absprache mit dem Klienten¹²⁸, den Angehörigen und/oder rechtlichen Betreuern sowie den Mitarbeitenden der Einrichtung eine Entscheidung zugunsten eines der sechs Eingliederungshilfemodelle erfolgen.

Abschließend ist noch ein allgemeiner Hinweis auf die Form der Darstellung der Eingliederungshilfemodelle in der vorliegenden Arbeit zu geben. Es ist aufgrund der Notwendigkeit der individuell hochspezifisch ausdifferenzierenden Fördermaßnahmen für den jeweiligen Menschen mit Autismus nicht möglich zu beschreiben, welche speziellen pädagogischen Interventionen in welchem Eingliederungshilfemodell getroffen werden müssen.¹²⁹ Diese richten sich nach dem persönlichen Maß der Fördermöglichkeiten und dem individuellen Hilfebedarf. Mit der Unterteilung in Eingliederungshilfemodelle wird ein Rahmen beschrieben, der die dann mit und für den Klienten zu treffenden pädagogischen Maßnahmen flankiert.

¹²⁸ Sofern sich dieser dazu äußern kann.

¹²⁹ Diesbezüglich kann man sich jedoch an den vorangegangenen Kapiteln orientieren.

Eingliederungshilfemodell 1



5.4.2 Eingliederungshilfemodell 1

Von allen in dieser Arbeit vorzustellenden Eingliederungshilfemodellen, ist das erste am komplexesten. Aus diesem Grund werden hier die einzelnen Elemente der vorangestellten Graphik ausführlich besprochen. Sofern Teile dieser Darstellung für andere Eingliederungshilfemodelle relevant sind, wird darauf in dem jeweiligen Abschnitt verwiesen.

5.4.2.1 Homogene Wohngruppe

In einem stationären Zusammenhang meint der Begriff homogen eine Gruppe von Menschen, die aufgrund ihres Krankheitsbildes oder ihrer Behinderung gemeinsam behandelt, betreut und/oder therapiert werden können. Das Problem einer solchen Herangehensweise besteht darin, dass von Seiten der Betreuenden die Sicht auf den „ganzen Menschen“ verloren gehen kann. Es findet eine Reduktion auf ein Merkmal eines Menschen, wie z.B. seine Krankheit, statt. In einer klinischen Semantik lassen sich dann Sätze hören wie: „Das Herz in Zimmer 312“ oder „Die Niere ist im OP“. In einer Arbeit, die den Anspruch eines ethischen Ansatzes erhebt und zugleich eine homogene Wohngruppe fordert, muss die Forderung nach homogenen Wohn- und Betreuungsmodellen daher problematisiert werden. Denn jede Typisierung läuft Gefahr, die inneren Möglichkeiten (Potentialitäten) des je einzelnen Menschen mit Autismus nicht in den Blick zu nehmen und damit auch nicht anzuregen.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen bedarf es einer Begründung, warum in dieser Arbeit in zwei von sechs Eingliederungshilfemodellen eine homogene Wohngruppe gefordert wird.¹³⁰ Weiter ist zu reflektieren, wie die oben beschriebenen Reduktionen von Menschen auf ein bestimmtes Merkmal ihres Lebens vermieden werden können. Die Argumentation ist in zwei Schritten vorzutragen.

Erstens wird die bestehende Gefahr, dass Menschen in einem homogenen Bereich auf einen typischen Autismus reduziert werden können, permanent wach gehalten. Für die professionell in einem solchen Bereich arbeitenden Menschen besteht die explizite Forderung, dieses Problem fortwährend zu thematisieren und zu reflektieren.¹³¹ Die Professionalität des reflektierenden Praktikers wird mit Blick auf die Pädagogischen Normen also jederzeit angesprochen. Zweitens birgt eine homogene Wohngruppenkonstellation im Umgang mit Menschen mit bestimmten Erscheinungsformen des Autismusspektrums die Möglichkeit optimaler Förderung, weil die Betreuer auf die jeweilige Erscheinungsform optimal spezialisiert werden können. Eine solche Förderung erhöht dann die Wahrscheinlichkeit, das „homogene“ Umfeld irgendwann verlassen zu können.

Wie in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit beschrieben, benötigen viele Menschen mit Autismus eine reizarme Umgebung. Eine solche Umfeldgestaltung bezieht sich auf den gesamten Wohnbereich. Ohne diese in der Pädagogischen Norm 2 dargestellten Rahmenbedingung ist eine Förderung der betroffenen Menschen nur eingeschränkt möglich. Dies ist mit der durch den Autismus bedingten hohen Ablenkbarkeit und Schwierigkeiten der Reizkompensation zu begründen.

¹³⁰ Zum Teil trifft dies auch auf das Eingliederungshilfemodell 4 zu.

¹³¹ Dieser Aspekt wird noch genauer aufgegriffen.

Menschen mit Autismus nehmen ihre Umwelt gemeinhin ungefiltert wahr. Dies bedeutet, dass jedes vorbeifahrende Auto einen ausgeprägten Reiz- und Störfaktor darstellen kann. Rollett und Kastner-Koller schreiben zu diesem typischen autistischen Problem folgendes:

„Sehr oft fühlen sie¹³² sich außerdem durch die vielen, ungeordneten Informationen, die auf jeden Menschen ununterbrochen einströmen, überfordert und blocken sie einfach ab. Dadurch kann sich das geordnete Wahrnehmen der Außenwelt nicht entwickeln. Besonders betroffen sind die **Fernsinne, das Sehen und Hören**, während die Nahsinne (betasten, beriechen, in den Mund stecken von Gegenständen), die nur einen kleinen, leichter überschaubaren Ausschnitt der Wirklichkeit vermitteln können, nicht beeinträchtigt sind.

Unsere Außenwelt bietet ständig eine solche Fülle von Eindrücken, daß wir lernen müssen, eine vernünftige Auswahl daraus zu treffen. So haben wir z.B. gelernt, uns in einem Restaurant mit den Leuten am Tisch zu unterhalten, ohne uns durch den Lärm der Gespräche an den anderen Tischen stören zu lassen: Wir filtern sie einfach weg. [...]

Dieser ‚Cafeteria-Effekt‘, wie er in der Psychologie bezeichnet wird, funktioniert bei Autisten nicht. Sie werden daher durch die vielen Informationen, die ständig da sind, erdrückt.“¹³³ (Rollett/Kastner-Koller, 31)

Fügt man dieses Problem autistischer Menschen mit der Schwierigkeit, z.B. im Umgang mit gestalterischen Veränderungen im Wohnbereich (vgl. Kapitel 3) umzugehen, zusammen, wird die Notwendigkeit einer Reaktion in Form einer homogenen Wohngruppe deutlich. Diese Reaktion entspricht dem in Kapitel 4 dargestellten Ansatz der speziellen Ethik. Die Schaffung der reizarmen Wohnumgebung stellt eine Akzeptanz und Wertschätzung der Menschen dar, die diese für die Entwicklung ihrer internen Potentiale benötigen.

Weiter bietet eine homogene Wohngruppe die Möglichkeit, die Mitarbeitenden des Betreuungsteams speziell für diese Form des Autismus aus- und weiterzubilden. Die Mitarbeitenden in einem multiprofessionellen Team, mit Kompetenzen in Medizin, Pädagogik und womöglich Ergotherapie, Logopädie o.Ä. können zudem ihre unterschiedlichen Qualifikationen ergänzend zu den gemeinsamen Kenntnissen über Autismus und über Ansätze wie TEACCH einbringen. (Pädagogische Norm 6)

5.4.2.2 Homogenes Wohnheim

Für das erste Eingliederungshilfemodell ist vorgesehen, dass sich die homogene Wohngruppe in einem vollständig auf Autismus ausgerichteten Wohnheim befindet. Der Grund dafür ist, dass sich das Angebot an Menschen mit hohen Anforderungen an Vorhersehbarkeit und Gestaltung des Wohnumfeldes richtet. Diesen Anspruch zu erfüllen ist möglich, wenn das gesamte Wohnheim auf das Problem Autismus ausgerichtet ist. So ist es in einem homogenen Wohnheim z.B. durchführbar, jeden Bereich nach dem TEACCH-Programm zu gestalten.

In einem homogenen Wohnheim ist es zudem möglich, ein spezielles Förderwohnangebot zu machen. In einem solchen Angebot werden Menschen mit Autismus, die eine entsprechender Prognose bezüglich interner Potentialität haben, darauf vorbereitet, in einer Umgebung der Art des Eingliederungshilfemodells 2 zu leben. (Vgl. 5.4.3)

¹³² Die Menschen mit Autismus. (Anm. d. A.)

¹³³ Hervorhebung in Original.

5.4.2.3 An wen wendet sich das Angebot?

Die Frage der Gruppenzusammensetzung beim Angebot des ersten Eingliederungshilfemodells muss mit Bezug auf das Maß der Einschränkung, mit Bezug auf das interne Potential und den daraus resultierenden Hilfebedarf sowie hinsichtlich des Alters der zu betreuenden Menschen beantwortet werden.

Das Angebot des Eingliederungshilfemodells 1 richtet sich an Menschen mit sehr ausgeprägten typischen Erscheinungsformen des Autismus. Zudem können in diesem Arrangement Menschen betreut und gefördert werden, die zusätzlich zum Autismus weitere Einschränkungen wie geistige Behinderungen haben.

Bezüglich des Alters ist eine Trennung zwischen Kinder- und Jugend- sowie Erwachsenenbereich vorzunehmen, um den unterschiedlichen Anforderungen der Altersgruppen gerecht werden zu können. Inwiefern weitere Unterteilungen innerhalb der Altersgruppen vorgenommen werden, hängt von der speziellen Gruppe ab und ist abstrakt nicht entscheidbar. Gemeinhin ist es als ratsam anzusehen, entsprechende Entscheidungen für eine Wohngruppenkonstellation von Faktoren in den individuellen Persönlichkeiten, von speziellen Fördermöglichkeiten und Hilfebedarfe der Menschen abhängig zu machen. Eine generalisierte Form von Altersbegrenzungen ist im Erwachsenenbereich in der Regel eher kontraproduktiv.

5.4.2.4 Spezielle Schul- und Arbeitsangebote

Menschen mit Behinderungen und/oder Entwicklungsstörungen benötigen Angebote in Schule und Arbeit, die auf die speziellen Hilfebedarfe sowie internen Potentiale dieser Menschen eingehen (Pädagogische Norm 2). Solche Angebote sind z.B. Förderschulen, die einen Schwerpunkt setzen. Beispiele sind Angebote für Menschen mit Lernbehinderungen, blinde Menschen usw. Autismusspezifische Angebote sind selten gegeben. Gleiches gilt für angemessene Arbeitsangebote.

Im Rahmen einer Arbeitstagung des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“ mit dem Titel „Integrierende Arbeitsbegleitung von Menschen mit Autismus“ beschreibt Nieß vom Regionalverband München im Begleitbuch (1998) das Problem, das aus diesem eingeschränkten Angebot für Menschen mit Autismus resultiert:

„Autistische Menschen haben besondere Schwierigkeiten, die immer wieder dafür sorgen, daß sie durch die Maschen eines sozialen Systems fallen, das anders behinderten Menschen durchaus adäquate Hilfestellungen zur Verfügung stellen kann. Wir wissen leider aus langjähriger Erfahrung, daß es in jedem Arbeitsfeld, also dem freien Arbeitsmarkt, den teilgeschützten Arbeitsplätzen wie auch der Werkstatt für Behinderte, Wfb¹³⁴, besonders schwierig ist, autistische Menschen zu integrieren.

Was sind nun diese besonderen Schwierigkeiten?

Es handelt sich um eine unsichtbare Behinderung. Wahrnehmungsstörungen wirken sich sehr verschieden aus, es gibt also bei autistischen Menschen keine Patentrezepte für den Umgang, was für den einen schwierig ist, kann dem anderen leicht fallen und umgekehrt

Es gibt wenig Wissen, aber auch viele Vorurteile über den frühkindlichen Autismus in der Bevölkerung, also auch bei zukünftigen Arbeitgebern, Ausbildern, Vorgesetzten und Arbeitskollegen

¹³⁴ Aufgrund einer ethisch angemessenen Semantik wird heute von einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) gesprochen. (Anm. d. A.)

[...]

Besonders durch die Vertreter der Körperbehinderten, aber auch durch junge Sozialarbeiter usw. wird derzeit das Dogma vertreten, daß ein behinderter Mensch von über 20 Jahren in jedem Fall als Erwachsener angesehen werden muß und keine pädagogischen Interventionen mehr braucht bzw. daß pädagogische Interventionen schädlich seien und seinem Selbstverständnis als Erwachsenen nur hinderlich sein könnte.“ (Nieß, 19-20)

Die hier aufgeführten Schwierigkeiten und Fehleinschätzungen sind in der vorliegenden Arbeit bereits angesprochen worden. Sie machen deutlich, welche Konsequenzen sie für die speziellen Betreuungsanforderungen von Menschen mit Autismus haben können. Die Konsequenzen bei üblicher Fehleinschätzung bestehen darin, dass keine Fördermaßnahmen stattfinden. Wesentlich zeigen die dargestellten Schwierigkeiten einmal mehr die Notwendigkeit, entsprechende Maßnahmen zur Bereitstellung geeigneter Ausbildungs- und Arbeitsplätze zu ergreifen sowie über allgemeine Fehleinschätzungen aufzuklären. Maßnahmen, Schul- und Arbeitsangebote für Menschen mit Autismus zu schaffen, sind deshalb so wichtig, weil durch solche Angebote die betroffenen Menschen mit Autismus in ihren internen Möglichkeiten angeregt werden. Erst eine solche Anregung löst aus, die Potentiale entwickeln zu können. Außerdem ist die Anregung das beste praktische Diagnoseverfahren für den Betreuenden, an der Reaktion des Klienten zu erfahren, welche inneren Möglichkeiten der Mensch mit Autismus hat. Die Maßnahmen zur Förderung der internen Potentiale ergeben sich aus einer solchen praktischen Diagnose und sind gefordert, um den pädagogisch-ethischen Ansatz, hier besonders der Pädagogischen Norm 3, der vorliegenden Arbeit umsetzen zu können.

In den unterschiedlichen Eingliederungshilfemodellen wird zuerst ein Ansatz für die Errichtung von Schul- und Arbeitsangeboten beschrieben, der im Anschluss als Teil der Fördermaßnahmen des Modells verstanden wird. Wie kann Beschulung und Arbeitsförderung für Menschen mit Autismus bezüglich des Eingliederungshilfemodells 1 organisiert und geschaffen werden?

Ausgehend von den oben beschriebenen zwei Wohnangebotsformen – große Einrichtung wie die von Bodelschwingschen Anstalten Bethel, Verbund mehrerer kleinerer Einrichtungen in geographischer Nähe – ist auch das Schul- und Arbeitsangebot in diesen Kontext zu integrieren. Dies bedeutet, dass in einer vorhandenen Förderschule, respektive WfbM ein spezielles Angebot für Menschen mit Autismus eingerichtet wird. Dies kann durch Weiterbildung der FörderschullehrerInnen und BeschäftigungstherapeutInnen geschehen, wie sie z.B. durch AUTEA¹³⁵ angeboten werden. Durch einen intensiven Austausch zwischen den Mitarbeitern der Wohneinrichtungen und den Schulen und Werkstätten in Form von Schul-, bzw. Arbeitsplatzgesprächen, ist auch hier eine optimale Förderung im Sinn von individuellen Abstimmungen der Betreuungsansätze möglich. Auf diesem Weg ist es zudem erreichbar, bereits bei der Entstehung der Angebote darauf zu achten, dass die Fördermethode, z.B. TEACCH, einheitlich angewandt wird.

Die organisatorische Umsetzung der Beschulungs- und Arbeitsangebote für Menschen mit Autismus orientiert sich an zwei pädagogischen Zielsetzungen: zum einen an einem hohen Grad individueller Förderung und zum anderen an der höchstmöglichen Annäherungen an soziale „Normalitäten“. Die Annäherung an „Normalitäten“ impliziert in diesem Zusammen-

¹³⁵ AUTEA ist ein gemeinnütziges Institut für Autismus-Beratung und Fortbildung mit Sitz in Gelsenkirchen.

hang, dass die schulischen und arbeitsbezogenen Fördermaßnahmen nicht im Wohnheim oder der Wohngruppe selbst geschehen, sondern dass hierzu eine andere Einrichtung aufgesucht wird. Zum Komplex dieser Maßnahmen gehört, dass ein Schul- bzw. Arbeitsweg zurückgelegt wird. Solche Maßnahmen entsprechen sowohl dem Bedürfnis von Menschen mit Autismus nach Vorhersehbarkeiten im Sinn von Abfolgen wie Aufstehen, Waschen, Anziehen, Frühstück, zur Schule/Arbeit fahren usw., als auch dem Erlernen dieser grundlegenden Kompetenzen. Die Beschulung oder die Arbeitsanforderungen in der WfbM selbst richten sich nach den individuellen internen Möglichkeiten des jeweiligen Menschen mit Autismus.

Die Frage nach den Inhalten der Schul- und Arbeitsförderungen richten sich ebenfalls nach den individuellen Potentialen des zu fördernden Menschen. Vor jeder Fördermaßnahme steht ein Assessment, um Informationen über den Stand der Fähig- und Fertigkeiten zu erhalten. Das Assessment folgt hierbei immer demselben Muster: Es wird eine Aufgabe gestellt. Der Proband soll diese lösen. Bei der Lösung wird dokumentiert, welche Ansätze vorhanden sind. Jeder Arbeitsschritt kann durch entsprechende Einschätzung des Beobachters mithilfe eines Dokumentationsbogens festgehalten werden. Eine Dokumentation kann wie folgt aussehen:

Aufgabe	Kann	Kann mit Unterstützung	Kann nicht
Mathematikaufgabe: 2+2			
Farben zuordnen: rot auf rot etc.			
Musik: Trommeln mit den Händen			

Durch diese Form der Dokumentation ergibt sich sukzessive ein Bild über den Förderbedarf sowie die Basis in Form von interner Potentialität, an der die Maßnahmen angesetzt werden können. Mit diesen Profilen können dann im schulischen Bereich Lerninhalte entwickelt werden.

Für den Arbeitsbereich hat der „Bundesverband Hilfe für das autistische Kind“ unter dem Titel „Integrierende Arbeitsbegleitung von Menschen mit Autismus“¹³⁶ (1998) ein Konzept vorgelegt. Dieses Konzept sieht folgenden Ansatz vor:

„Für die Erstellung eines Fähigkeitsprofils werden zunächst die Motivation, Stärken, Fähigkeiten, die Anforderungen an einen Arbeitsplatz, mögliche Hemmnisse und der Bedarf an Unterstützung erkundet.

Dies wird im Gespräch mit dem Bewerber, seinem sozialen Umfeld (z.B. Lehrern, Eltern, Mitarbeitern von Wfb¹³⁷ oder Wohngruppe, Therapeuten von Autismus-Ambulanzen) und durch Beobachten des Bewerbers am bisherigen Arbeitsplatz ermittelt. Mit diesem Fähigkeitsprofil wird eine individuelle Berufsplanung erstellt. [...]

¹³⁶ Bundesverband Hilfe für das autistische Kind, Reha-Verlag Bonn, 1998

¹³⁷ Werkstatt für Behinderte, heute Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Anm. d. A.

Leitfragen können z.B. sein:

Was sind die Fähigkeiten und Stärken?

Was sind die Ziele und Träume?

[...]

Was funktioniert für die Person gut, was nicht?

Was möchte die Person gern mal ausprobieren?

Wer oder was kann dem Bewerber helfen?

Konkreter Arbeitsplan: Was sind die nächsten Schritte? Wer macht was bis wann?“

(Bundesverband Hilfe für das autistische Kind, 12)

Im Kontext des ethischen Anspruchs in der vorliegenden Arbeit ist an dieser Stelle zu sagen, dass die Aufgabe in einer Kontinuität des Assessments besteht. Aufgrund der autismusbedingten Antriebsschwäche von Menschen mit Autismus ist es Aufgabe der Pädagogen, Fortschritte zu überprüfen und ggf. auszubauen. Gleiches gilt umgekehrt in der Anwendung der Pädagogischen Norm 4 für die Vermeidung von Überforderungen und daraus womöglich resultierender Frustrationen.

5.4.2.5 Supervision

Supervision oder andere Begleitungen wie das Coaching können allgemein für die Arbeit in einem Team förderlich sein. Die in dieser Arbeit vorzuschlagende Herangehensweise richtet sich nach dem Ansatz, wie er von der Supervisorin Möller in ihrem Buch „Was ist gute Supervision?“ (2001) vorgeschlagen wird. Möller schreibt:

„Ich möchte Supervision in dem vorliegenden Werk als berufsbezogene Beratungs- und Weiterbildungsfunktion fassen. Diese findet in unterschiedlichen beruflichen Kontexten statt. Der Supervisionsprozeß findet – je nach Setting – in verschiedenen emotionalen Tiefungsebenen statt und variiert in seinem Organisationsgrad. Sind z.B. in der Einzelsupervision die Grenzen zu psychotherapeutischem Handeln durchaus fließend, verbieten sich in der Teamsupervision individuumszentrierte Deutungen.“ (Möller, 20)

Die von Möller übernommene Aufgabenbeschreibung der Supervision für den Kontext der Eingliederungshilfemodelle wird an dieser Stelle vorangestellt, um dem oft dogmatischen Umgang mit diesem Thema von vornherein zu entgegen.

Für die Arbeit mit Menschen mit Autismus können Beratungsmodelle wie die der Supervision oder des Coaching für das Betreuungsteam hilfreich sein. Wie im vierten Kapitel der vorliegenden Arbeit beschrieben ist (vgl. 4.3), stellt der Umgang mit Menschen mit Autismus auch im professionellen Bereich eine emotionale Belastung dar. Das ist darauf zurückzuführen, dass Menschen mit Autismus aufgrund ihrer Entwicklungsstörung sehr eingeschränkt soziale Interaktionen verstehen und umsetzen können. Auch Spontaneität ist wegen der Notwendigkeit von Vorhersehbarkeit nur bedingt möglich. Das bedeutet, dass die Betreuer im Umgang mit den ihnen anvertrauten autistischen Menschen ihre Arbeit gemeinhin nur in einem sehr engen Möglichkeitsrahmen ausführen können. Aufgrund dieser Herausforderungen ist es wichtig, dass die Mitarbeitenden der Wohngruppen die Möglichkeit zur Reflexion und zum Austausch bezüglich ihres Handelns erhalten.

5.4.2.6 Fachberatung

Unter diesem Punkt werden zwei Formen wohngruppenexterner Beratung für das Betreuungsteam der Wohngruppe zusammenfassend dargestellt: die fachärztliche (Psychiatrie) und die pädagogisch-psychologische Beratung.

Wie schon einleitend erwähnt, ist bezüglich der fachärztlichen Beratung zu sagen, dass die Diagnose „Autismus“ gesetzlich nur von einem Facharzt der Psychiatrie gestellt werden darf. Das psychiatrische Gutachten stellt somit die Grundlage jeglicher pädagogischer Intervention dar. Es ist in diesem Zusammenhang auch aus einer ethischen Argumentation wichtig, die fachärztliche Begutachtung regelmäßig zu überprüfen. Aus den oben dargestellten Gründen muss besonders in den homogenen Eingliederungshilfemodellen deutlich unterschieden werden, welche Verhaltensauffälligkeiten und allgemeinen Einschränkungen auf den Autismus des jeweiligen Menschen zurückzuführen sind und welche nicht. Dies ist wichtig, um einen Menschen in der pädagogischen Betreuung nicht „autistischer“ zu machen, als er ist.

Umgekehrt ist es durch die engmaschige Betreuung innerhalb dieses Eingliederungshilfemodells möglich, dass die Betreuenden durch ihre intensive Kenntnis der Klienten in Zusammenarbeit mit dem Psychiater sukzessive ein genaues Bild bezüglich des Autismus für jeden einzelnen Menschen erarbeiten können. Dies gilt es mit dem Facharzt für Psychiatrie immer wieder zu beraten. Entsprechende Maßnahmen zur Förderung der so herausgearbeiteten internen Potentiale können mit dem Facharzt für Psychiatrie optimal abgestimmt werden.

Die pädagogisch-psychologische Beratung ist auf Dauer angelegt. Sie ist als ein fachlicher Input von außen zu verstehen, um „Betriebsblindheit“ zu vermeiden. Ein externer Berater nimmt regelmäßig an den Teamsitzungen teil. Die Aufgabe dieses Beraters besteht darin, die Entwicklungsprozesse der einzelnen Klienten zu beobachten und ggf. zu kommentieren. Weiter kann er Vorschläge für Maßnahmen einbringen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass sich einzelne Mitarbeitende zur Erörterung und Gestaltung einer Maßnahme mit dem externen Berater zusammenfinden. Durch diese Herangehensweise kann vermieden werden, dass Maßnahmen ausschließlich vor dem Hintergrund bewährter, schematischer Ansätze begonnen und durchgeführt werden. Das ist wichtig, weil Menschen mit Autismus ein im höchsten Maß auf ihre individuellen Neigungen und Fähigkeiten abgestimmtes Angebot benötigen.

Der Berater selbst kann ein Mitarbeitender einer anderen Wohngruppe oder Einrichtung sein. Dieser Ansatz ist deshalb vorteilhaft, weil er den Austausch zwischen den einzelnen Bereichen fördert. Ein anderes Beratungsmodell besteht darin, dass der Berater von einem speziellen Fachdienst hinzugezogen wird. Hierbei besteht der Vorteil darin, dass die Beratung eine Außenperspektive aus einem anderen Kontext einbringen kann. Eine Verbindung aus beiden Ansätzen kann als „Königsweg“ angesehen werden.

5.4.2.7 Angehörigenbegleitung

Die Zusammenarbeit mit den Angehörigen und die Lebenshilfe für die Angehörigen bilden einen wesentlichen Bestandteil in der stationären Betreuung von Menschen mit Autismus. Die Angehörigenbegleitung gliedert sich in die Bereiche vor und nach der stationären Aufnahme. Es wurde im vierten Kapitel darauf eingegangen, dass Angehörige eines autistischen Menschen einer Vielzahl von Schwierigkeiten ausgesetzt sind. Diese sind psychisch und durch gesellschaftliche Strukturen bedingt. (Vgl. Kapitel 4.2 ff.)

Wenn sich Angehörige mit dem Ziel einer stationären Aufnahme an eine Einrichtung/einen Verbund wenden, ist von Seiten der Einrichtung oder von Seiten des Einrichtungsverbundes die individuelle Lebensgeschichte der betroffenen Menschen zu beachten. Hieraus wiederum folgt, dass von Seiten der Einrichtung bzw. des Verbundes eine professionelle Beratung durch entsprechend qualifizierte Mitarbeitende angeboten werden muss. Diese Beratung sieht innerhalb der Eingliederungshilfemodelle vor, dass die Familien zu Hause besucht werden. Mit diesem vertrauensbildenden Ansatz ist ein erster Schritt zur Entlastung der Angehörigen getan. Sickendiek, Engel und Nestmann schreiben zu diesem Thema in ihrem Buch „Beratung“ (1999):

„Somit ist sozialpädagogische Beratung weitaus näher an der konkreten Lebensrealität, hält sich nicht selten in eben dieser auf, wird deshalb mit dem alltagsweltlich komplexen Geflecht aus materiellen, sozialen, psychischen und alltagspraktischen Belastungen weitaus direkter konfrontiert als psychologische Beratung, die sich auf den ‚dritten Ort‘ (Thiersch 1989) innerhalb der Beratungsstelle zurückzieht.“ (Sickendiek u.a., 41)

Den Angehörigen wird durch die auf Verstehen beruhende Form der Begegnung mit der Einrichtung bzw. dem Verbund in einem vertrauten Umfeld erfahrbar gemacht, dass ihr autistischer Angehöriger ein Mensch mit Perspektiven ist. Das Eingliederungshilfemodell sieht Maßnahmen wie Schule und Arbeit vor. Wie dargestellt, sind diese Bildungsangebote für Angehörige oft schwer zu organisieren. Durch die empathische Herangehensweise der Einrichtung bzw. des Verbundes wird eine womöglich weit gehende „Problemwahrnehmung“ der Angehörigen in Bezug auf den Menschen mit Autismus aufgebrochen. Die Beratungsschritte beziehen sich im weiteren Verlauf auf konkrete Hilfen z.B. im Umgang mit Behörden.

Bei erwachsenen Menschen mit hoher Einschränkung wird gemeinhin eine gesetzliche Betreuung eingerichtet. Diese bezieht sich auf Faktoren wie: Bestimmung des Aufenthaltsortes, medizinische und rechtliche Maßnahmen etc. In diesem Zusammenhang kann es sinnvoll sein, dass die gesetzliche Betreuung von den Angehörigen übernommen wird. Auf diese Weise wissen die Angehörigen von Menschen mit Autismus offiziell, dass sie sich mit ihrer Entscheidung für eine stationäre Betreuung nicht aus ihrer Verantwortung zurückgezogen haben. Dies ist auch eine Anschlussperspektive für Eltern, die ihre Kinder vor der Volljährigkeit stationär aufnehmen lassen.

Angehörige von Menschen mit Autismus befinden sich nach der stationären Aufnahme in einer neuen Lebenssituation. Während in Familien mit nichtbehinderten Kindern z.B. ein Kinobesuch durch einen „Babysitter“ ermöglicht werden kann, ist der organisatorische Aufwand in einer Familie mit einem autistischen Angehörigen deutlich höher. Dies führt dazu, dass Angehörige ihre eigenen Interessen hinter denen ihres autistischen Kindes zurückstellen. Überträgt man dieses Beispiel auf die zahlreichen Anforderungen des täglichen Lebens, wie z.B. die Erledigung des Einkaufs, wird die schwierige Lebenssituation von Angehörigen autistischer Menschen deutlich.

Nach einer stationären Aufnahme ändert sich diese Lebenssituation. Neben der Erleichterung über die neue Situation, führen die neuen Möglichkeiten der Alltagsgestaltung den Angehörigen permanent vor Augen, dass sie ihr Kind in eine Einrichtung gegeben haben. Dies kann bei den Angehörigen zu Schuldgefühlen führen. Von Seiten der Einrichtung ist es daher im pädagogisch-präventiven Sinn erforderlich, die Richtigkeit der Entscheidung kontinuierlich und unaufgefordert zu bestätigen. Es ist wichtig, den Angehörigen erfahrbar zu machen,

dass sie mit der Veranlassung der stationären Aufnahme Verantwortung für ihren Angehörigen übernommen und bewiesen haben.

In diesem Zusammenhang gilt es, ein mögliches zweites Problem zu beachten. Sollte sich der autistische Angehörige in der Einrichtung bzw. dem Verbund durch Lernerfolge im lebenspraktischen Bereich gut entwickeln, kann dies zu Selbstvorwürfen bei den Angehörigen führen, die das eigene Versagen in den Blick nehmen. In diesem Zusammenhang ist gemeinsam mit den Angehörigen zu reflektieren, dass professionelle Betreuung andere Möglichkeiten als elterliche Betreuung im eigenen Haushalt hat. Beispiele sind:

Unser Dienst beträgt acht Stunden. Sie haben 24 Stunden Ihren Angehörigen betreut.

Wir haben Urlaub, auch von Ihrem Angehörigen.

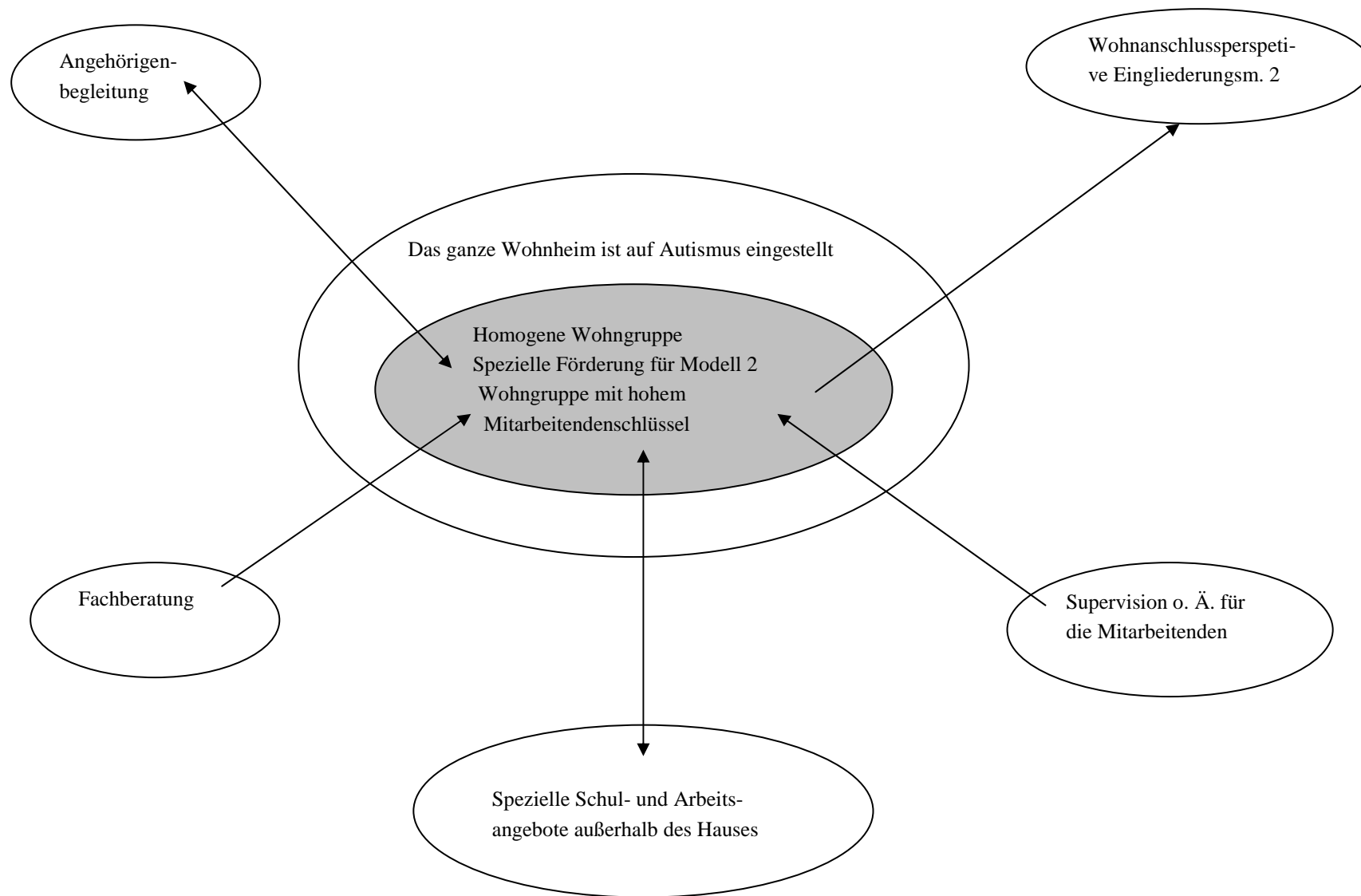
Wir arbeiten hier, weil wir uns für diesen Beruf entschieden und ausgebildet haben.

Als Hauptzielsetzung der Begleitung ist abschließend hervorzuheben, dass Angehörigen durch die stationäre Betreuung das Eltern-Sein ermöglicht werden soll. Dies ist kein Widerspruch. Nimmt man die in Kapitel 3 beschriebenen Anforderungen von Menschen mit Kanner-Syndrom¹³⁸ als Grundlage, werden die geringen Handlungsmöglichkeiten von Angehörigen im eigenen Haushalt deutlich. Durch eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung bzw. dem Einrichtungsverbund und den Angehörigen sind die Angehörigen nicht aus dem Erziehungsprozess ausgegrenzt. Sie haben jetzt nicht nur weniger Handlungsmöglichkeiten, sondern auch die Möglichkeit, sich auf die wichtigen Elternaufgaben zu konzentrieren. Durch die Kooperation wird ermöglicht, dass überlastete Eltern nicht ständig auf immer neue Anforderungen reagieren müssen, die von Angehörigen oder Institutionen wie Schule an sie gestellt werden. Eltern können und sollen sich in ihrer Elternschaft wieder als agierend und nicht nur als reagierend wahrnehmen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Angehörigenbegleitung eine angemessene Verbindung von Professionalität und Beziehungen zwischen den Angehörigen und den Betreuenden ist, die von wechselseitigem Respekt getragen wird. Um dies zu gewährleisten, müssen die Mitarbeitenden der Wohngruppen auch für den Umgang mit Angehörigen aus- und weitergebildet werden.

¹³⁸ Das Angebot dieses Eingliederungshilfemodells richtet sich vorwiegend an Menschen dieses Teils des Autismusspektrums.

Übergangseingliederungshilfemodell 1



5.4.3 Übergangseingliederungshilfemodell 1

In diesem Teil des Eingliederungshilfemodells haben die Punkte homogenes Wohnheim, spezielle Schul- und Arbeitsangebote, Beschulung und Arbeitsangebote für Menschen mit Autismus, Supervision, Fachberatung und Angehörigenbegleitung wie im Eingliederungshilfemodell 1 bestand. Der Unterschied ist der Auftrag der homogenen Wohngruppe. Dieser besteht darin, die Klienten auf ein Leben im Eingliederungshilfemodell 2 vorzubereiten.

Das Angebot richtet sich an Menschen, deren autismusbedingte Einschränkungen entweder von vornherein weniger ausgeprägt sind, und/oder durch pädagogische Förderungen gebessert werden konnten. Wie im nächsten Kapitel gezeigt wird, richtet sich das Angebot des Eingliederungshilfemodells 2 an Menschen mit erweiterten Fertigkeiten und Fähigkeiten im lebenspraktischen Bereich, wie z.B. die Fertigkeit zum selbständigen Duschen oder die Fähigkeiten zur Kommunikation und zum sozialen Umgang. Zielsetzung des Übergangseingliederungshilfemodells 1 ist, solche Fertigkeiten und Fähigkeiten mit der Ausrichtung auf größere Selbständigkeit zu vermitteln.

Neben diesen Maßnahmen ist der Aspekt hervorzuheben, dass der Mensch mit Autismus sich seinen Autismus bewusst macht. Das ist deshalb wichtig, weil Menschen mit Autismus ihre Umwelt besser verstehen können, wenn sie ihre eigene Besonderheit begreifen. Einen praxiserprobten Ansatz zur „Selbsterkenntnis“ für Menschen mit Autismus legt der Berater und Pädagoge Vermeulen in seinem Buch „Ich bin was Besonderes“ (2002) vor. Der Ansatz ist u. a. dahingehend ausgerichtet, den Autismus des betroffenen Menschen genauer herauszuarbeiten. Vermeulen schreibt:

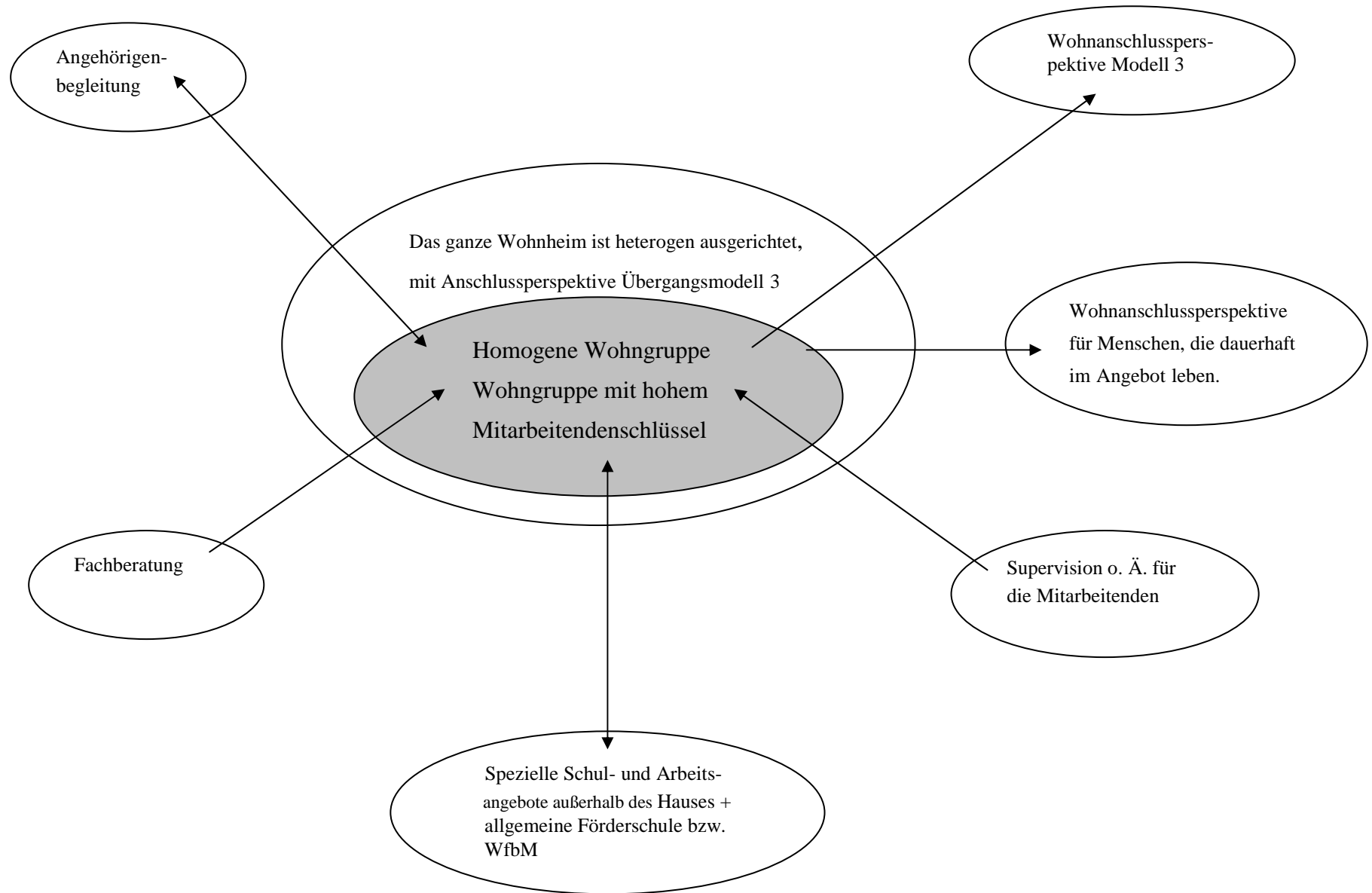
„Daher ist es so wichtig, einen autistischen Menschen nicht als solchen anzusehen, sondern in erster Linie als eine Person, als ein Individuum mit Problemen und Einschränkungen, das sich von anderen Menschen unterscheidet, ungeachtet der Tatsache, ob diese anderen Menschen ebenfalls autistische Züge aufweisen oder nicht. Es ist sehr wichtig, in dieser Person noch weitere Eigenschaften als nur Autismus zu sehen. Auch wenn Autismus zwangsläufig das Hauptthema der Sitzungen sein wird, sollte jedoch ausreichend viel Zeit und Aufmerksamkeit auf die anderen Eigenschaften der Person verwendet werden, wie zum Beispiel auf Persönlichkeit, Interessen, kompensatorisches Verhalten, Verschleierungsstrategien, Fähigkeiten und Wünsche.“ (Vermeulen, 21)

Mit diesem Ansatz von Vermeulen, ergänzt mit anderen pädagogischen Maßnahmen wie TEACCH, ist der Ansatz eines Fördermodells für die Vorbereitung auf ein Leben im Eingliederungshilfemodell 2 beschrieben. Abschließend muss an dieser Stelle eine realistische Einschätzung bezüglich der Wahrscheinlichkeit eines Wechsels von Menschen mit Autismus aus dem Eingliederungshilfemodell 1 in das zweite Modell gegeben werden. Es muss bedacht werden, dass sich das Eingliederungshilfemodell 1 an Menschen mit hohem Betreuungsbedarf wendet. Nimmt man die in diesem Bereich des Autismusspektrums hohe Komorbidität z.B. mit geistigen Behinderungen hinzu, ist der Anteil von Menschen mit Autismus, die für bzw. auf das Eingliederungshilfemodell 2 hin gefördert werden können, prozentual als gering einzuschätzen. Zentraler ist daher für das Eingliederungshilfemodell 1 der Ansatz, im Sinn der Pädagogischen Norm 4 innerhalb des homogen angelegten Wohnheims Gruppen mit unterschiedlichen Förderniveaus einzurichten.

Der ethische Ansatz der vorliegenden Arbeit verlangt den Hinweis darauf, dass jedem Menschen mit Autismus eine andere Wohnform, mit entsprechenden Förderansätzen, offen

stehen muss, wenn diese der Förderung seiner internen Potentiale besser entspricht. Umgekehrt gilt auch hier der Grundsatz, dass eine Überforderung als kontraproduktiv anzusehen ist.

Eingliederungshilfemodell 2



5.4.4 Eingliederungshilfemodell 2

In diesem Teil des Eingliederungshilfemodells haben die Momente spezieller Schul- und Arbeitsangebote, spezieller Beschulung und Arbeitsplätze für Menschen mit Autismus, Supervision, Fachberatung und Angehörigenbegleitung, wie im Rahmen von Eingliederungshilfemodell 1 erörtert, bestand.

Das Angebot richtet sich an Menschen mit Einschränkungen aus dem Autismusspektrum mit Kanner-Syndrom, sofern die Einschränkungen dies zulassen. Eine entsprechende Einschätzung sollte von einem Facharzt der Psychiatrie gemeinsam mit den Mitarbeitenden der Wohngruppe erarbeitet werden. Weiter ist das Angebot für Menschen mit atypischem Autismus geeignet. Hierbei ist die Vorgehensweise bezüglich der Einschätzung wie beim Kanner-Syndrom. Für Menschen mit High-functioning-Autismus sowie Asperger-Syndrom ist das Eingliederungshilfemodell 2 geeignet, sofern die Diagnose keinen Einstieg in einem der folgenden Eingliederungshilfemodelle zulässt.

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Modellen, ist das Wohnheim ab dem Eingliederungshilfemodell 2 heterogen angelegt. Dies bedeutet, dass in anderen Wohngruppen des Wohnheims z.B. Menschen mit geistiger und/oder seelischer Behinderung und/oder Epilepsie¹³⁹ betreut werden. Die in einem solchen Wohnheim eingerichtete Wohngruppe für Menschen mit Autismus ist für das Eingliederungshilfemodell 2 in sich homogen angelegt. Optimalerweise befindet sich die Wohngruppe für Menschen mit Autismus im Erdgeschoss des Wohnheims. So ist es möglich, trotz der insgesamt heterogenen Ausrichtung des Wohnheims, in einem von den anderen Wohngruppen räumlich getrennten Bereich den Menschen mit Autismus die für sie wichtigen Standards an Vorhersehbarkeit und Gestaltung, etwa nach TEACCH, zu ermöglichen.

Durch den insgesamt heterogenen Ansatz des Wohnheims ist die Möglichkeit gegeben, gruppenübergreifend zu arbeiten. Gruppenübergreifendes Arbeiten bedeutet, dass die Menschen mit Autismus an Aktivitäten wie Ausflügen der anderen Gruppen beteiligt sind. Gemeinsam mit der durch die Struktur des Wohnheims alltäglichen Begegnung z.B. im Treppenhaus, ist durch die pädagogischen Maßnahmen in einem heterogen angelegten Wohnheim eine Erweiterung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen möglich.

Als wesentlich ist für das Eingliederungshilfemodell 2 hervorzuheben, dass alle Mitarbeitenden des Hauses, gleichgültig in welcher Gruppe sie arbeiten, in einem Mindestmaß autismusspezifisch aus- und/oder weitergebildet sein müssen. Wenn in der homogenen Autismusgruppe z.B. nach dem TEACCH-Programm gearbeitet wird, muss dieses Programm aus Gründen der für die Menschen mit Autismus wichtigen Vorhersehbarkeit und Strukturiertheit auch bei gruppenübergreifenden Aktivitäten angewandt werden. Daher müssen die Mitarbeitenden der anderen Wohngruppen wissen, wie mit dem TEACCH-Programm gearbeitet wird.

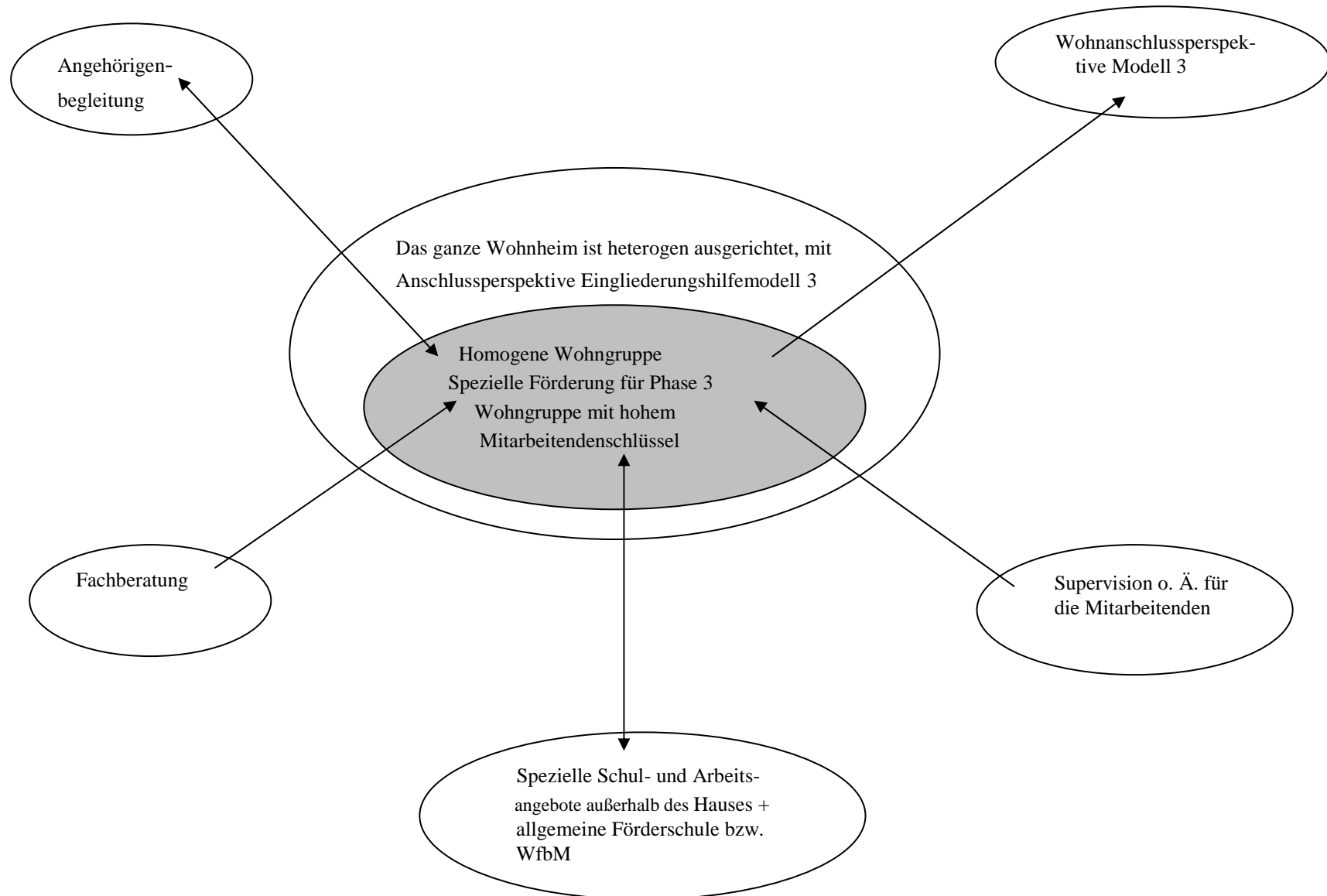
¹³⁹ In diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass heute nur noch bei starken Epilepsien Menschen mit dieser Erkrankung stationär betreut werden. Durch medikamentöse Behandlungen und/oder Operationen können betroffene Menschen ein selbständiges und oft anfallsfreies Leben führen. Da aber Epilepsie häufig mit anderen z.B. geistigen Behinderungen auftritt, ist in solchen Fällen die stationäre Betreuung weiterhin notwendig. Wie unter Punkt 3.5.2 beschrieben, ist Epilepsie auch eine häufige Komorbidität bei Autismus. Es ist daher zwar nicht zwingend notwendig, jedoch auch kein Nachteil, wenn Epilepsie in einem heterogenen Wohnheim mit einer Autismusgruppe die Mitarbeitenden mit dem Umgang mit Epilepsie vertraut sind.

Nur so können vermeidbare Konflikte ausgeschlossen werden. Aus demselben Grund müssen Besonderheiten wie der Gebrauch von Schlüsselwörtern der Menschen mit Autismus, allen Mitarbeitenden bekannt und vertraut sein.

Eine besondere Aus- und Weiterbildung benötigen diejenigen Mitarbeitenden, die Nachtdienst haben. Je nach Größe des Wohnheims, ist in der Nacht häufig nur ein Mitarbeitender für das ganze Wohnheim zuständig. Aufgrund dieser Situation sollte der Nachtdiensthabende auf dem Kompetenzniveau der Mitarbeiter aus dem Tagdienst der Autismusgruppe sein und zudem, wenn möglich, regelmäßig an Teamsitzungen teilnehmen.

Bezüglich der Weiterbildungsmaßnahmen ist abschließend zu sagen, dass sie durch einen Mitarbeitenden des Hauses durchgeführt werden können. Dieser sollte über eine so genannte Multiplikatoren Ausbildung verfügen, wie sie z.B. durch das oben erwähnte Institut für Autismus „AUTEA“ angeboten wird.

Übergangseingliederungshilfemodell 2



5.4.5 Übergangseingliederungshilfemodell 2

In diesem Teil des Eingliederungshilfemodells haben die Punkte: spezielle Schul- und Arbeitsangebote, Beschulung und Arbeitsplatzangebote für Menschen mit Autismus, Supervision, Fachberatung und Angehörigenbegleitung wie im Eingliederungshilfemodell 1 bestand.

Die homogene Wohngruppe bleibt in ihrer Gestaltung und in der Zusammensetzung des Klientel, wie im letzten Punkt beschrieben. Der Unterschied bei diesem Modell besteht darin, dass Menschen mit Autismus, die aufgrund ihrer Entwicklung in einem heterogenen Kontext leben können, entsprechend gefördert und vorbereitet werden. Optimalerweise ist angestrebt, innerhalb des Wohnheims umzuziehen. Ist dies vor Ort möglich, kann der Klient z.B. durch die Teilnahme an gemeinsamen Mahlzeiten der künftigen Wohngruppe an die sich verändernde Lebenssituation herangeführt werden.

Auch im Kontext dieses Übergangseingliederungshilfemodells sind die autismusspezifischen Weiterbildungen der Mitarbeitenden zentral. Die pädagogische Zielsetzung, die Wohnsituation zu verändern, darf nicht dazu verleiten, dem entsprechenden Menschen mit Autismus a priori alle sozialen und kommunikativen Kompetenzen für diese Form des Zusammenlebens zu unterstellen. Außerdem gilt es zu beachten, dass ein Umzug – auch innerhalb des Wohnheims – eine große Veränderung für Menschen mit Autismus bedeutet. Veränderungen sind für Menschen mit Autismus ein generelles Problem, bei dessen Lösung mit Bedacht vorgegangen werden muss. Das Problem kann verringert werden, indem man dem Klienten in der neuen Wohnsituation gemäß der Pädagogischen Norm 2 ein Höchstmaß an Vertrautheit bietet. Diese Vertrautheit kann durch die Gestaltung des eigenen Zimmers, durch Übernahme von TEACCH-Plänen sowie durch personelle Betreuungskontinuität und zeitliche Uneingeschränktheit der Eingewöhnung erreicht werden.

Wie im dritten Kapitel dargestellt, ist die Zielsetzung in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Autismus die personale Unabhängigkeit. Es wurde aber am Fallbeispiel des zehnjährigen Bernd (vgl. Punkt 4.1.3) auch gezeigt, dass Menschen mit Autismus auf zu radikale Veränderungen womöglich mit Verhaltensauffälligkeiten reagieren. Eine solche Reaktion ist nicht „nur“ ein Problem für die anderen Bewohner und Bewohnerinnen sowie die Mitarbeitenden der Wohngruppe, die zudem im Widerspruch zur Pädagogischen Norm 10 steht, sondern ist auch ein Ausdruck des Unwohllempfindens des betroffenen Menschen mit Autismus. Da dies nicht der Zielsetzung einer pädagogischen Fördermaßnahme entspricht, muss die Frage der Förderung zur personalen Unabhängigkeit an dieser Stelle zurückgesetzt werden.

Stattdessen ist es sinnvoll, dass z.B. die professionelle pädagogische Bezugsperson¹⁴⁰ des Klienten für eine Übergangszeit in der neuen Wohngruppe tätig wird. Dies bietet die Möglichkeit, dass ein Mitarbeitender dieser Wohngruppe für diesen Zeitraum in die Gruppe des Hauses wechselt, in der der Klient vor seinem Umzug lebte. Auf diese Weise findet ein praktischer, fachlicher Austausch durch Einblicke in die jeweilige besondere Arbeit der anderen Wohngruppen statt. Ein weiterer Vorteil dieser personellen Begleitung eines in das Eingliede-

¹⁴⁰ An dieser Stelle wird auf das Kapitel 4 verwiesen. Dort wird auf die Frage Sympathie/Antipathie zu Personen von Menschen mit Autismus eingegangen.

rungshilfemodell 3 wechselnden Klienten besteht darin, dass die Mitarbeitenden der neuen Wohngruppe im Rahmen von Alltagserfahrungen – unterstützt durch den begleitenden Mitarbeitenden – einen angemessenen Umgang mit dem neuen Bewohner erarbeiten können. Dabei kann der begleitende Mitarbeitende für fachliche Fragen bezüglich des Autismus sowie bezüglich der pädagogischen Ansätze wie TEACCH zur Verfügung stehen.

Wenn es möglich ist, sollte für eine Übergangszeit das Zimmer des Menschen mit Autismus bei seiner bisherigen Wohngruppe nicht neu belegt werden. Wenn sich die Fördermaßnahme für den Klienten in der Praxis als zu anspruchsvoll herausstellt, ist so eine Rückkehr in den für den Menschen mit Autismus gewohnten und seinen internen Potentialen entsprechenden Wohnbereich möglich.¹⁴¹

Allgemein ist abschließend zu diesem Übergangseingliederungshilfemodell zu sagen, dass wiederum nur einem Teil der Menschen mit Autismus dieser Wohnform der Übergang in das Eingliederungshilfemodell 3 möglich sein wird. Da die Wahrscheinlichkeit aufgrund des breit angelegten Spektrums (Menschen mit dem Kanner-Syndrom können in diesem Betreuungsmodell ebenso eingegliedert werden wie Menschen mit Aspergerautismus) für mögliche Klienten jedoch höher ist als im ersten Eingliederungshilfemodell, können Wohngruppen mit unterschiedlichen Zeitfenstern bezüglich der Fördermaßnahmen eingerichtet werden. Damit ist gemeint, dass Menschen wegen des Grades ihrer Einschränkung oder wegen ihrer Prognose in einem Zeitrahmen von zwei Jahren¹⁴² in das Eingliederungshilfemodell 3 wechseln können. Personen mit dieser Aussicht sollten deshalb gemeinsam betreut werden, da so Menschen mit der Notwendigkeit einer längeren Fördermaßnahme im Bereich des Eingliederungshilfemodells 2 weniger Fluktuationen ihrer Mitbewohner und Mitbewohnerinnen ausgesetzt sind. Zudem haben die Möglichkeiten der homogenen Gruppe Bestand.

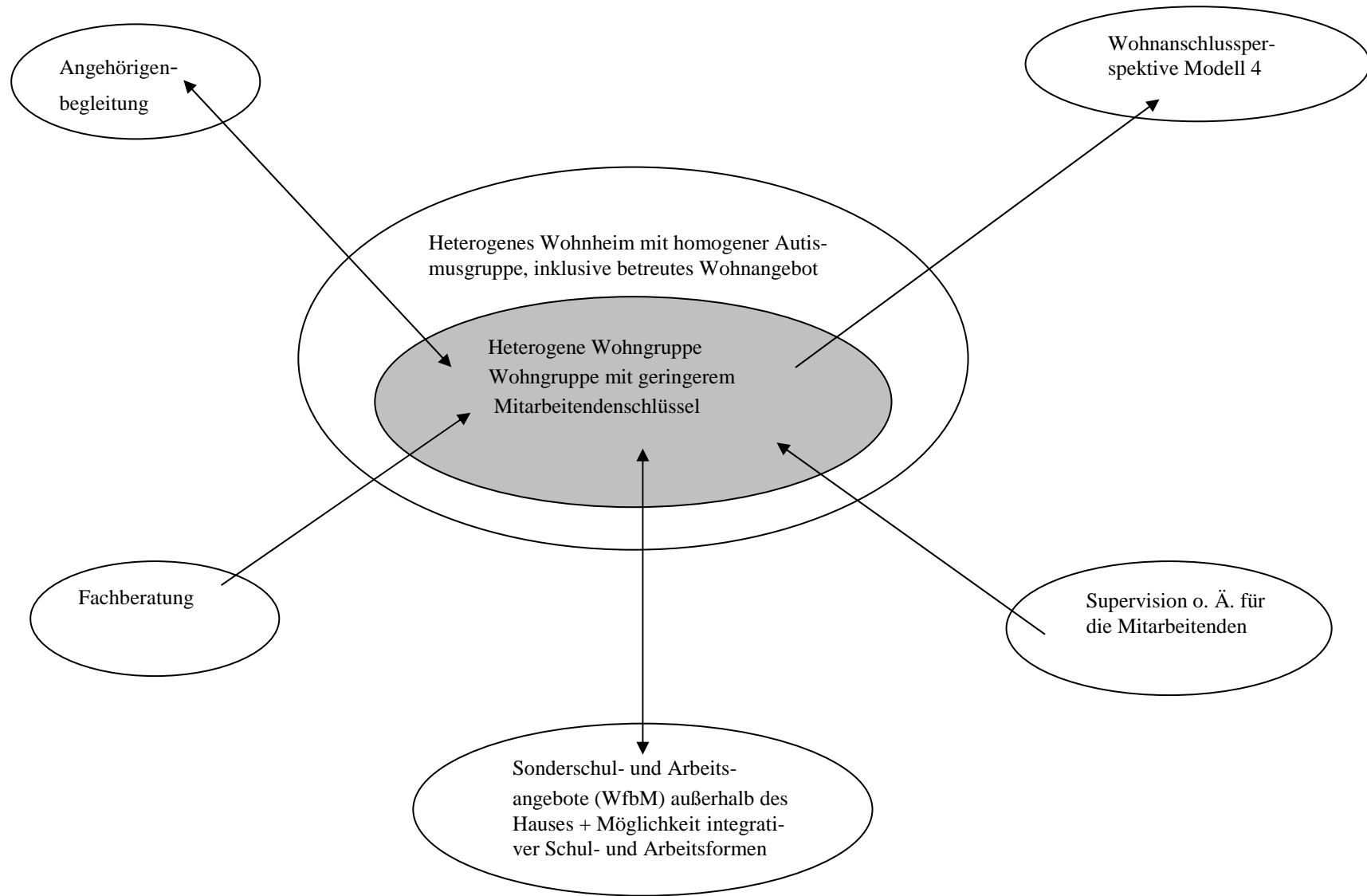
Menschen mit einer langfristigen Prognose für einen Wechsel in das Eingliederungshilfemodell 3 sollten ebenfalls gemeinsam betreut werden, da auf diese Weise die pädagogischen Ansätze auf Langfristigkeit ausgerichtet werden können. In diesem Zusammenhang ist besonders die Pädagogische Norm 5 umzusetzen. Dies gilt deshalb, weil die pädagogische Arbeit in diesem Fall aufgrund der möglichen Langsamkeit der Entwicklung im besonderen Maß die Notwendigkeit evoziert, die Zielsetzungen im Blick zu behalten. Auch in dieser Zeit muss der professionelle Pädagoge stets Advokat der Potentialität sein. Die Potentiale eines jeden Menschen müssen ihrem Drängen zur Verwirklichung folgen dürfen und können.

Die Möglichkeit auch in Nuancen die Potentiale entwickeln zu können, gilt auch für die dritte Form dieses Eingliederungshilfemodells. In dieser sollten Angebote für Menschen mit Autismus bereitgehalten werden, die dauerhaft auf die Wohnform des Eingliederungshilfemodells 2 angewiesen sind.

¹⁴¹ Sollte die Situation einer Rückführung in die alte Wohngruppe eintreten, so ist in diesem Fall die Beachtung der Pädagogischen Norm 4 bezüglich der zukünftigen Möglichkeiten des Klienten auf Seiten der professionellen Pädagogen besonders zu beachten. Dies gilt, damit aufgrund eines gescheiterten Versuchs für den Klienten kein Stigma entsteht, das letztlich der Pädagogischen Norm 1 widersprechen würde.

¹⁴² Kürzer sollte kein Ansatz angelegt sein, um viele und zu schnelle Veränderungen zu vermeiden.

Eingliederungshilfemodell 3



5.4.6 Eingliederungshilfemodell 3

In diesem Teil des Eingliederungshilfemodells haben die Punkte Supervision, Fachberatung und Angehörigenbegleitung wie im Eingliederungshilfemodell 1 bestand. Das Wohnheim selbst ist heterogen ausgerichtet. Im Wohnheim kann sich eine homogene Autismusgruppe befinden, ist aber nicht Voraussetzung.

Das Angebot richtet sich an Menschen aus dem Autismusspektrum mit den Diagnosen: Atypischer Autismus, High-functioning-Autismus sowie Asperger-Syndrom. Die Aufnahme findet aufgrund der psychiatrischen Diagnose und Prognose in Zusammenarbeit mit dem Betreuungsteam statt. Diese Zusammenarbeit ist ab diesem Eingliederungshilfemodell noch einmal gesondert hervorzuheben, da der Mitarbeitenschlüssel und die Betreuungskapazität nicht mehr so hoch und so fachspezifisch wie in den vorangegangenen Eingliederungshilfemodellen ist. Der Mensch mit Autismus muss daher die interne Potentialität besitzen, mit weniger Betreuung auszukommen. Weiter sollten die kommunikativen und sozialen Kompetenzen zumindest in einem überschaubaren Zeitrahmen für ein Zusammenleben in einer heterogenen Konstellation entwickelt werden können. Es wäre im Sinn der Pädagogischen Norm 10 gegenüber den anderen Bewohnern und Bewohnerinnen der Wohngruppe ungerecht, wenn ein Einzelner überproportionale Betreuungsansätze und Betreuungszeit beansprucht.

Für die Mitarbeitenden ist eine Weiterbildung bezüglich Autismus sowie in Förder- und Betreuungsansätzen wie TEACCH erforderlich, um angemessenen mit den Anforderungen des Menschen mit Autismus umgehen zu können.¹⁴³ Diese Weiterbildungen können z.B. durch einen Autismusbeauftragten der Einrichtung erfolgen.

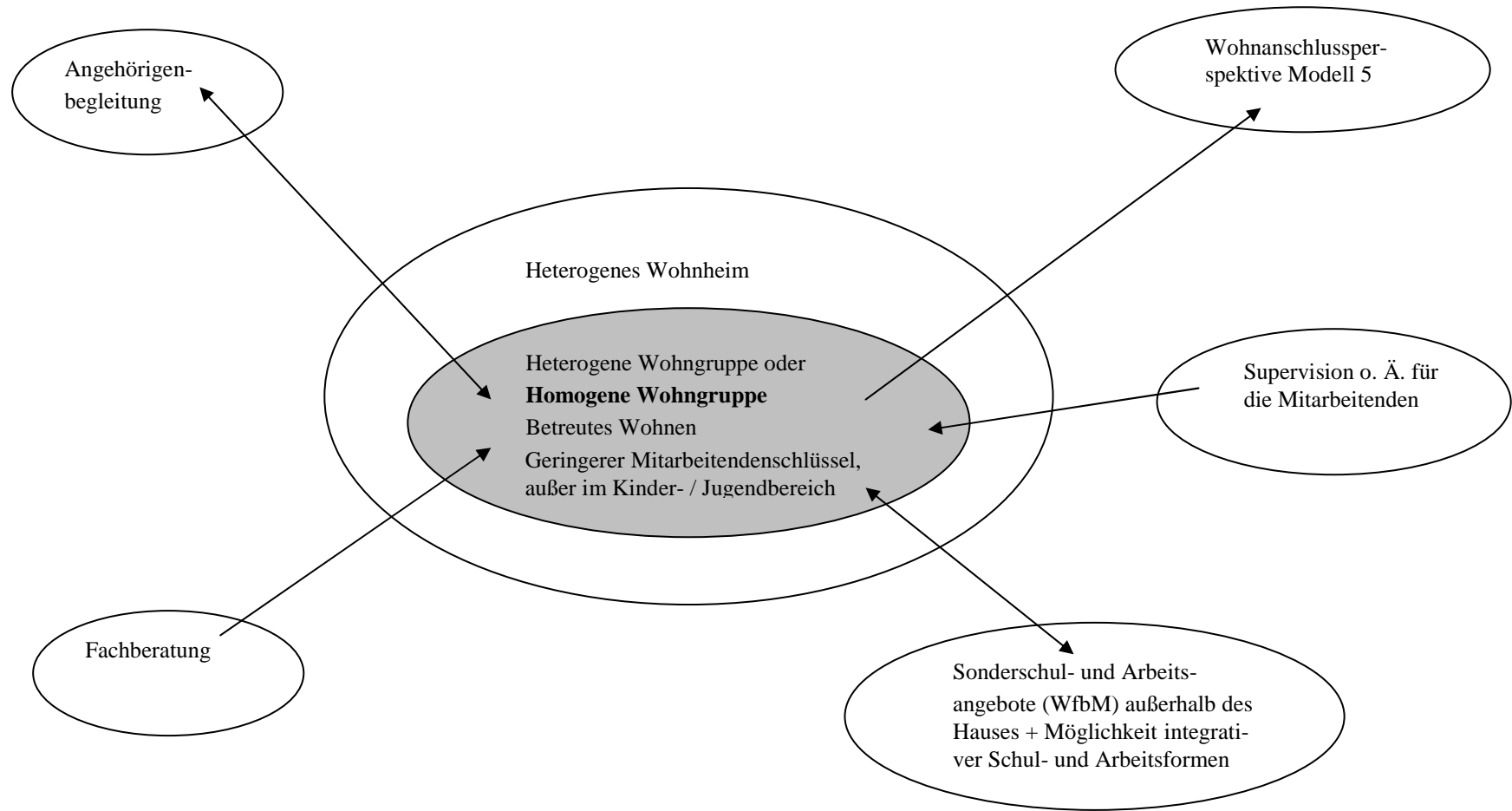
Bezüglich der Beschulung und des WfbM-Angebots ist zu sagen, dass auf der Ebene des Eingliederungshilfemodells 3 nicht mehr ausschließlich mit speziellen Autismusangeboten gearbeitet werden muss. Es gilt jedoch auch hier, dass die Lehrer und Lehrerinnen sowie die Beschäftigungstherapeuten und -therapeutinnen mit dem Thema Autismus und Ansätzen wie TEACCH vertraut sein sollten. Für die Entwicklung angemessener Schul- und Arbeitspläne ist eine enge Zusammenarbeit mit der Wohngruppe erforderlich.

¹⁴³Wie eine noch nicht publizierte Studie im Rahmen von mehreren Dissertationen in den von Bodelschwingschen Anstalten Bethel gezeigt hat, leben allein in dieser Anstalt deutlich mehr Menschen mit Autismus, als bisher angenommen. Legt man das Gesamtauftreten von 60 Menschen mit Autismus bei 10000 Geburten zugrunde, ist im Kontext einer Einrichtung wie den von Bodelschwingschen Anstalten Bethel ein noch höheres Auftreten erwartbar. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Diagnose Autismus bis heute in Fachkreisen nur eingeschränkt bekannt ist. Dies führte zu einer Verkehrung des stationären Aufnahmegrundes. Dieser bestand z.B. in einer Diagnose von Epilepsie und Verhaltensauffälligkeiten. In vielen dieser Fälle handelt es sich jedoch um Autismus mit der Komorbidität Epilepsie. Es ist daher davon auszugehen, dass in vielen Einrichtungen Menschen mit nicht ausreichend exakt gestellter Diagnose leben.

Wenn eine exakte Diagnose nachgeholt wird, ist ein Wechsel in ein spezifisches Förderangebot dennoch nicht leicht zu organisieren. So muss z.B. beim Kostenträger aufgrund der neuen Diagnose ein entsprechender Antrag auf Veränderung der Maßnahmen und daraus resultierender Kosten gestellt werden. Dies erfordert Zeit. Außerdem ist aufgrund des für den Menschen mit Autismus womöglich lange gewohnten Lebensumfelds ein Wechsel nicht immer angeraten. Aus diesem Grund kann es an solcher Stelle sinnvoll, durch entsprechende Weiterbildungen in Wohnheimen, Schulen und Werkstätten, dem betroffenen Menschen mit Autismus in seinem vertrauten Umfeld eine auf seine autismusspezifischen Bedürfnisse und internen Potentiale ausgerichtete Lebensperspektive zu geben.

Der Hauptansatz des Eingliederungshilfemodells 3 besteht darin, dass durch das Zusammenleben von Menschen mit Autismus mit nichtautistischen Menschen und durch entsprechende professionelle pädagogische Begleitung die sozialen und kommunikativen Kompetenzen von Menschen mit Autismus gesteigert werden können. Je nach Entwicklung und je nach dem internen Potential des Menschen mit Autismus ist auch in diesem Modell eine Förderung für das Eingliederungshilfemodell 4 vorstellbar. Es muss jedoch dafür Sorge getragen werden, dass das Eingliederungshilfemodell 3 bei Bedarf eine langfristige Lösung für die in diesem Kontext betreuten und geförderten Menschen mit Autismus darstellt.

Eingliederungshilfemodell 4



5.4.7 Eingliederungshilfemodell 4

In diesem Teil des Eingliederungshilfemodells haben die Punkte Supervision, Fachberatung und Angehörigenbegleitung wie im Eingliederungshilfemodell 1 bestand. Die anderen pädagogischen Maßnahmen entfallen, entweder weil sie ihr Ziel erreicht haben, weil sie in Normalprogrammen verfolgt werden können oder weil sie sich als Einzelmaßnahme als unerreichbar herausgestellt haben.

Die Maßnahmen des Eingliederungshilfemodells 4 wenden sich an Menschen aus dem Autismusspektrum mit den Diagnosen: Atypischer Autismus, High-functioning-Autismus sowie Asperger-Syndrom. Es handelt sich also um Menschen mit Einschränkungen aus dem Autismusspektrum, bei denen sich wie beim Atypischen Autismus das Vollbild der Einschränkung nicht darstellt und/oder die intellektuellen Fähigkeiten normal entwickelt sind. Das bedeutet, dass zwar soziale Regeln von diesen Menschen nicht oder nur eingeschränkt als generalisierbares Fundament menschlicher Interaktionen im Sinn von Internalisierung verstanden werden können. Auf einer intellektuellen Ebene sind soziale Zusammenhänge jedoch für diese Gruppe von Menschen mit Autismus häufig vermittelbar. Diese Form des rein intellektuellen Verstehens sozialer Interaktionen führt in Alltagssituationen häufig zu Missverständnissen bei Gesprächspartnern, weil z.B. Gestik und Mimik nicht zu einer Aussage passen. Im Rahmen der internen Potentialität von Menschen mit den oben genannten Formen des Autismusspektrums ist es jedoch möglich, überhaupt ein Verständnis für soziale Zusammenhänge zu entwickeln. Diese Potentiale zu fördern, ist die Zielsetzung im Rahmen des Eingliederungshilfemodells 4.

Um der dargelegten Zielsetzung pädagogisch entsprechen zu können, befindet sich die Wohngruppe in einem heterogen angelegten Wohnheim, das dem vorangegangenen Eingliederungshilfemodell entspricht. In diesem Zusammenhang wird zwischen heterogenen und homogenen Wohngruppenansätzen unterschieden. Dies ist wie folgt zu begründen:

Das Angebot einer heterogenen Wohngruppe richtet sich an Menschen mit Autismus, die zuvor in einem Eingliederungshilfemodell 3 gelebt haben. Aufgrund der in diesem Kontext getroffenen Eingliederungsförderungen in eine heterogene Wohngruppe wäre es pädagogisch inkonsequent und auch kontraproduktiv, als Anschlussmodell wieder eine homogene Konstellation anzustreben.

Die homogene Wohngruppe ist für Menschen mit den oben noch einmal skizzierten Formen des Autismus wie dem Asperger-Syndrom geeignet. Die homogene Wohngruppe ist für Menschen einzurichten, die vor der Aufnahme nicht oder nur kurz in einer Einrichtung der Eingliederungsmodelle gelebt haben. Es handelt sich also um Menschen, die in der Förderung ihrer internen Potentiale gegenüber anderen Menschen mit Autismus einen Nachteil bezüglich der Quantität der Förderung haben. Die homogene Struktur der Wohngruppe ermöglicht es, diesen Nachteil aufgrund der zentralen Ausrichtung auf das Thema Autismus auszugleichen. Gemäß der zweiten Pädagogischen Norm dient der homogene Ansatz in diesem Fall dazu, die bis zum Zeitpunkt der Aufnahme der Menschen nicht geförderten Potentiale zu entwickeln. Allgemein ist die Notwendigkeit der Einrichtung homogener Gruppen auf dieser Ebene des Eingliederungshilfemodells damit zu begründen, dass viele Menschen erst spät eine Diagnose „Autismus“ erhalten. Es ist in den vorangegangenen Kapitel wiederholt darauf eingegangen

worden, dass späte Diagnosen für die betroffenen Menschen und ihre Angehörigen in der Zeit vor der Diagnose zu großen Problemen wie Ausgrenzung führen können. In einem pädagogisch-ethischen Zusammenhang ist es daher angemessen, nach der Diagnose klientenzentrierte Fördermaßnahmen bereitstellen zu können.

Für beide Wohngruppenansätze gilt, dass bezüglich des Mitarbeitenschlüssels zwischen Kinder- und Jugend- sowie Erwachsenenbereich unterschieden werden muss. Aufgrund der Aufsichtspflicht ist der Mitarbeitenschlüssel im Kinder- und Jugendbereich höher anzusetzen. Die Qualifikationen der Mitarbeitenden richten sich ebenfalls nach der Ausrichtung der Wohngruppe. Im heterogenen Kontext kann nach der Methode des Eingliederungshilfemodells 3 verfahren werden. Bei der homogenen Wohngruppe ist es sinnvoll, spezielle Weiterbildungen für den Umgang mit Menschen mit Asperger-Syndrom durchzuführen.¹⁴⁴

Bezüglich der Beschulung und der Arbeitsangebote können ab dem Eingliederungshilfemodell 4 andere Möglichkeiten als in den vorangegangenen Modellen entwickelt werden. Im schulischen Bereich sind je nach Potential des Menschen mit Autismus Kooperationen mit z.B. einer Förderschule für lernbehinderte Menschen denkbar.¹⁴⁵ Aber auch der Besuch einer Regelschule mit integrativem Ansatz kann eine Alternative sein. Für Arbeitsangebote können spezielle Berufsfördermaßnahmen, die durch das Arbeitsamt finanziert sind, in Anspruch genommen werden. Es ist aber auch vorstellbar, dass ein autistischer Mensch mit z.B. einer besonderen Affinität zu Holz in einem „normalen“ Betrieb beschäftigt werden kann, sofern die Betriebsleiter und Ausbilder vor Ort entsprechend weitergebildet sind. Mit unterstützender Begleitung durch die Mitarbeitenden der Wohngruppe kann auch ggf. eine Ausbildungsperspektive entwickelt werden.¹⁴⁶

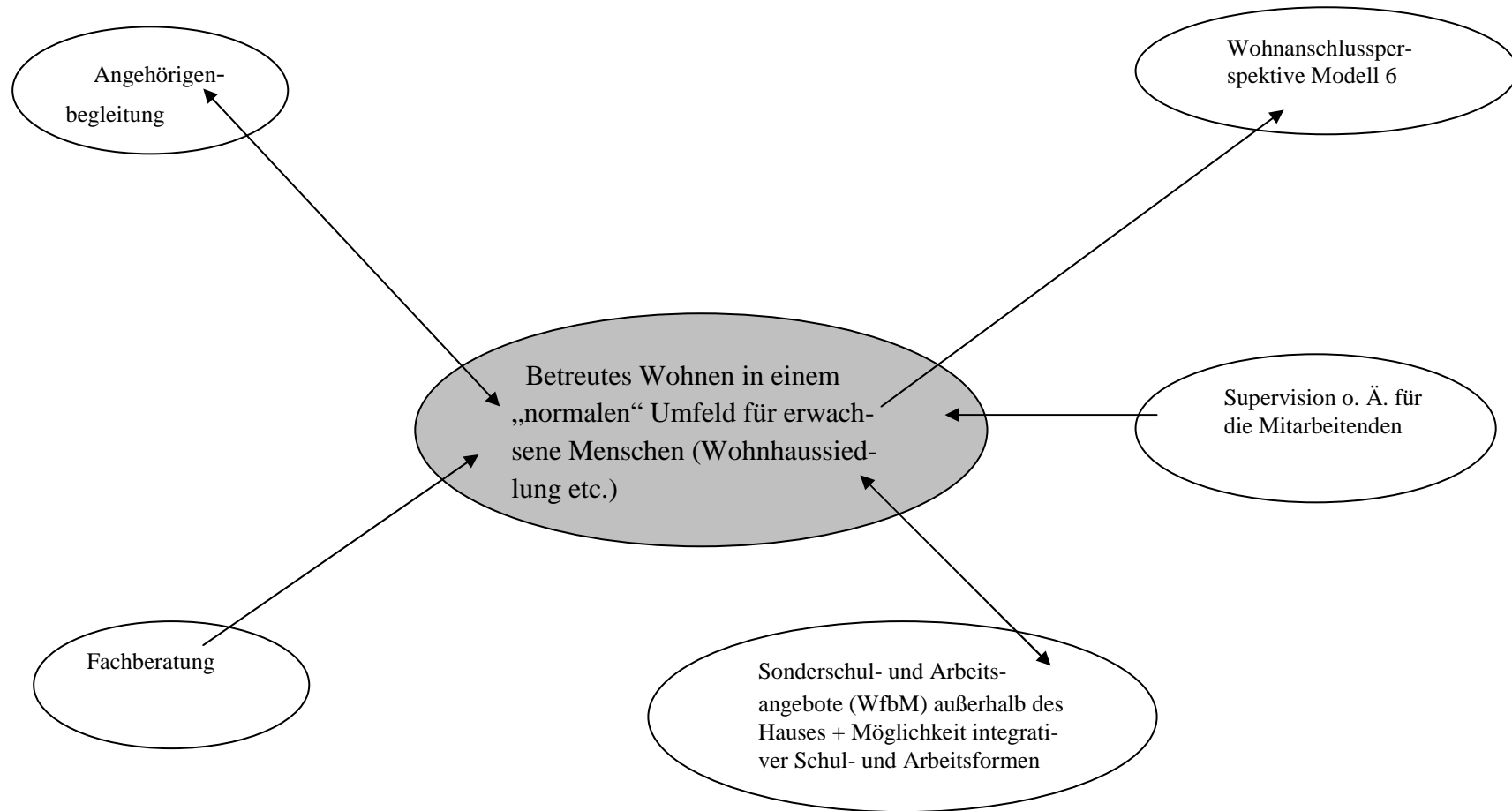
Als allgemeine pädagogische Zielsetzung dieses Eingliederungshilfemodells kann definiert werden, dass die Menschen mit Autismus ihre Selbständigkeit, die Eingangsbedingung für diese Wohnform ist, erhalten und sukzessive ausbauen können. Das Modell dient sowohl als dauerhaftes Angebot, als auch als Förderungsgrundlage zur Vorbereitung auf eine mögliche Lebensperspektive im Rahmen des Eingliederungshilfemodells 5.

¹⁴⁴ Anlässlich des 40jährigen Jubiläums von TEACCH (2005) sind in diesem Bereich neue Forschungsansätze an der University of North Carolina entwickelt worden.

¹⁴⁵ Mensch mit Autismus, besonders jene mit dem Asperger-Syndrom, haben oft nur geringe, zumeist jedoch gar keine intellektuellen Einschränkungen. Aufgrund ihrer Entwicklungsstörung kann eine Beschulung in dem oben dargestellten Kontext durchaus sinnvoll sein.

¹⁴⁶ Einige Einrichtungen bieten spezielle Kombinationen aus Wohn- und Arbeitsangeboten für Menschen mit Behinderungen an. Ein Angebot für Menschen mit Autismus kann für solche Einrichtungen eine ergänzende und integrierbare Möglichkeit pädagogischer Arbeit sein.

Eingliederungshilfemodell 5



5.4.8 Eingliederungshilfemodell 5

Auch in diesem Teil des Eingliederungshilfemodells bleiben die Punkte Supervision, Fachberatung und Angehörigenbegleitung wie im Eingliederungshilfemodell 1 Hauptmaßnahmen.

Das Eingliederungshilfemodell 5 richtet sich an Menschen, die aufgrund ihrer Potentiale und/oder ihrer pädagogischen Förderung z.B. im Eingliederungshilfemodell 4 in einem „normalen“ Wohnumfeld wie beispielsweise einer Wohnsiedlung leben können. In einer realistischen Einschätzung ist das Angebot zum überwiegenden Teil für Menschen mit Asperger-Syndrom geeignet.

Das Eingliederungshilfemodell 5 ist ein Ansatz für erwachsene Menschen. Dies ist damit zu begründen, dass Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom gute Möglichkeiten haben, z.B. eine Regelschule zu besuchen. Aufgrund dieser im Vergleich zu anderen Formen des autistischen Spektrums wie dem Kanner-Syndrom deutlich besseren Ausgangslage für Angehörige eines Menschen mit Asperger-Syndrom, ist in diesem Zusammenhang ein Aufwachsen des Kindes im eigenen Haushalt angemessen. Das Hinzuziehen von Angeboten wie die des Autismustherapiezentren (ATZ) sowie der Anschluss an Elternverbände ist in diesem Zusammenhang ratsam.¹⁴⁷ Das Eingliederungshilfemodell 5 kann jedoch eine Anschlussperspektive nach dem Leben im elterlichen Haushalt darstellen.

Aufgrund der Ausrichtung des Wohnansatzes in einem „normalen“ Umfeld, gibt es zwei Möglichkeiten der Umsetzung einer solchen „Modell 5 Maßnahme“. Die erste besteht darin, dass die Wohngruppe eine Dependance einer Einrichtung in Form eines betreuten Wohnens darstellt. In diesem Fall haben die gesetzlichen Grundlagen wie in den anderen Eingliederungshilfemodellen Bestand. Handelt es sich um eine ambulant betreute Wohnform, kann die Betreuung ebenfalls von dem entsprechenden Dienst einer Einrichtung für ambulant betreutes Wohnen übernommen werden.¹⁴⁸ Die Betreuung reduziert sich hierbei auf einen Aufwand, der in einem Stundensatz pro Woche vom Kostenträger in Abhängigkeit des Hilfebedarfs festgelegt wird.

Im ersten Modell ist eine umfangreichere Betreuung aufgrund größerer personellerer Präsenz möglich. Das Angebot richtet sich also an autistische Menschen, die auch im Eingliederungshilfemodell 5 noch weitreichende Unterstützung in den lebenspraktischen und sozial-kommunikativen Lern- und Bildungsbereichen benötigen. Im zweiten Ansatz wird davon ausgegangen, dass solche Unterstützungen seltener bereitgestellt werden müssen.¹⁴⁹ Für beide Modelle gilt, dass auch im Eingliederungshilfemodell 5 spezielle Fachkenntnisse bei den Mitarbeitenden gegeben sein müssen.

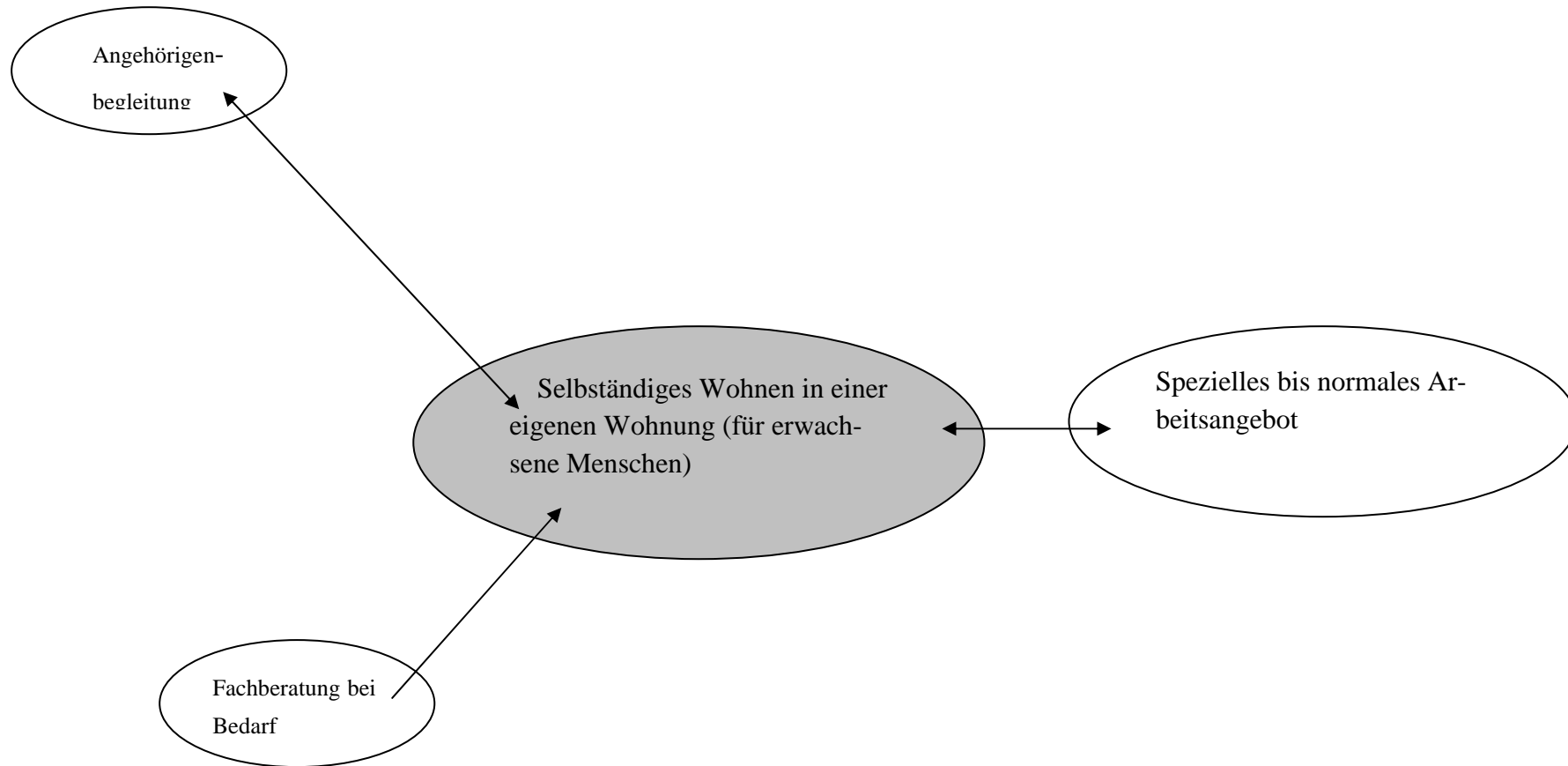
¹⁴⁷ Letzteres gilt auch für Angehörige, deren Kinder in Einrichtungen leben.

¹⁴⁸ Diesbezüglich gibt es auch Angebote von so genannten freien Trägern, die nicht an eine Einrichtung oder Institution angeschlossen sind.

¹⁴⁹ Unter dem Stichwort „Ambulant Intensiv“ werden derzeit Modellversuche unternommen, auch Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf ambulant zu betreuen. Konkret bedeutet dies, dass vom Kostenträger ambulante Betreuungszeiten in einem Umfang von 15 Stunden und mehr pro Woche bewilligt werden. Üblich ist derzeit die Bewilligung von 1 – 4 Stunden die Woche. Sollte sich der Ansatz der ambulanten Intensivbetreuung durchsetzen, bedeutet dies neue Möglichkeiten auch für die Eingliederung von Menschen mit Autismus. Zu diesem Zeitpunkt kann über diese Möglichkeiten jedoch nur spekulativ berichtet werden.

Da die allgemeine pädagogische Zielsetzung des Eingliederungshilfemodells 5 auf ein Höchstmaß an Selbständigkeit und Alltagsnormalität setzt, muss die Frage der Arbeitsbeschaffung an diese Zielsetzung angepasst werden. Die Hauptaufgabe der Betreuung in diesem Eingliederungsmodell stellt die Beschaffung und die einführende Begleitung individuell angemessener Arbeitsmöglichkeiten dar. Hierbei sind sowohl Arbeitsfördermaßnahmen, als auch Beschäftigungen auf dem so genannten ersten Arbeitsmarkt vorstellbar.

Eingliederungshilfemodell 6



5.4.9 Eingliederungshilfemodell 6

Das Eingliederungshilfemodell 6 unterscheidet sich insofern von allen vorangegangenen Ansätzen, dass es sich nicht auf den Kontext einer stationären Betreuung in einer Einrichtung bezieht. Aus diesem Grund richtet sich dieses pädagogische Modell an Menschen, die trotz ihrer Einschränkungen selbständig und hinreichend autonom leben können. Dies wiederum impliziert, dass sich das Angebot ausschließlich an erwachsene Personen richtet.

Dass dieses nichtstationäre Eingliederungshilfemodell in die Reihe der stationären Betreuungsansätze aufgenommen wird, ist mit einer nicht vorauszusetzenden, aber auch nicht auszuschließenden Möglichkeit zu begründen, dass ein Wohnen im Eingliederungshilfemodell 6 das Ergebnis pädagogischer Förderung und Betreuung in vorhergehenden Eingliederungsmodellen darstellen kann.

Trotz aller für das Eingliederungshilfemodell 6 angenommenen Fähigkeiten im lebenspraktischen und sozialkommunikativen Bereich, darf auch für diesen Kontext nicht vergessen werden, dass für Menschen mit Autismus die Gestaltung des Alltags mit vielen durch die Einschränkungen bedingten Problemen verbunden sein können. Diese Einschränkungen zeigen sich z.B. in der Bewältigung von Veränderungen am Arbeitsplatz, in Rückzugs- und Verwahrlosungstendenzen u.v.a.m. Es kann deshalb für selbständig lebende Menschen mit Autismus hilfreich sein, regelmäßig eine Fachberatung und/oder Fachbegleitung zur Erörterung von Problemen und zur Reflexion des Autismus in Anspruch zu nehmen. Mit solchen Maßnahmen ist es möglich, die alltagsweltlich benötigten Kompetenzen sukzessive auszubauen. Die unterstützende Begleitung kann in einem solchen Fall durch einen ambulanten Betreuungsdienst übernommen werden. Diese Dienste sind speziell darauf eingestellt, Menschen mit Behinderungen und sonstigen Einschränkungen dabei zu unterstützen, in einer eigenen Wohnung relativ autonom zu leben. Mitarbeitende im ambulanten Dienst sollten für diese speziellen Aufgaben permanent weitergebildet werden.

In meiner ethischen Betrachtungssicht ist der Hinweis wichtig, dass die scheinbare Normalität von Menschen mit Einschränkungen aus bestimmten Teilen des Autismusspektrums nicht die Aufhebung von Betreuungsbedarf bedeutet. Umgekehrt muss gerade aus dem dargestellten Grund eine genaue Beobachtung des pädagogischen Förderbedarfs und der Fördermöglichkeit stattfinden, um nicht schon vorhandene Selbständigkeit zu gefährden. Bezüglich eines Arbeitsverhältnisses kann deshalb eine behutsame Begleitung in Form von Informationen für den Arbeitgeber wichtig sein. Ohne einen offenen Umgang mit den möglichen Konsequenzen einer autistischen Störung, sind Konflikte, die der betroffene Mensch mit Autismus wegen seiner Einschränkung hervorrufen kann, womöglich für den „normalen Mensch“ nicht nachzuvollziehen.¹⁵⁰ Dies macht die Notwendigkeit pädagogischer Präventionen und ggf. auch Interventionen deutlich.

Bezüglich der Angehörigenbegleitung ist zu sagen, dass hier auf der Ebene einer Empfehlung der Anschluss an die Eltern und den Familienverband sinnvoll sein kann. Der Austausch über familiäre Gemeinsamkeiten hat sich in vielen Fällen bewährt.

¹⁵⁰ Aufgrund des autismusbedingten Solipsismus können Menschen mit Autismus gemeinhin nicht oder nur eingeschränkt verstehen, dass ihr Handeln und ihre Aussagen nicht verstanden werden.

Abschließend ist zu diesem Eingliederungshilfemodell zu sagen, dass das selbständige Leben für Menschen mit Autismus eine hohe Anforderung für sie bedeutet. Es darf nicht vergessen werden, dass für diese Menschen zu den jedermann betreffenden täglichen Herausforderungen des Lebens die Auseinandersetzung mit den eigenen sozialen Schwächen hinzukommt. Das ist auch eine kognitive Auseinandersetzung, insofern eine permanente Reflexion des eigenen autistischen Verhaltens integriert werden muss. Es ist daher aus pädagogisch-ethischer Sicht auch einerseits wichtig, eine Überforderung zu vermeiden, und andererseits diese selbstreflexiven Bildungsprozesse zu unterstützen.¹⁵¹

5.4.10 Zusammenfassung

Wie einleitend zu diesem Abschnitt erwähnt, können die hier dargestellten Eingliederungshilfemodelle nur den Rahmen für pädagogische Fördermaßnahmen beschreiben. Es muss individuell im Abwägen von Potentialität und Possibilität entschieden werden, welches pädagogische Handeln wann und in welcher Wohnkonstellation sinnvoll ist, d. h. zu einem pädagogischen Kausalmoment werden kann. Die Eingliederungshilfemodelle können in diesem Zusammenhang helfen, das große Spektrum des Autismus zu ordnen, um so optimale Förderungen im Sinn der Eingliederungshilfen und der allgemeinen sowie speziellen erzieherischen Zielsetzungen zur Entwicklung individueller interner Potentiale zu erreichen. Sie dienen mit hin der Professionalisierung pädagogisch institutionalisierten Handelns.

Dabei kann es auch vorkommen, dass für einen Menschen mit Autismus keines der vorgestellten Eingliederungshilfemodelle eine adäquate Lösung darstellt. In einem solchen Fall besteht die Aufgabe der Einrichtung darin, nach einer entsprechenden Lösung außerhalb der Eingliederungshilfemodelle zu suchen. Weiter gilt es Lebenssituationen zu beachten, die über den Rahmen üblicher professionell pädagogischer Begleitung hinausgehen. Herauszuheben ist in diesem Zusammenhang die Sterbebegleitung von Menschen mit Autismus. Aufgrund der menschlichen Erwartbarkeit des Todes kann dieses Thema für die autistische Lebensform eines Menschen ethisch nicht ausgeklammert werden. Es wird deshalb, das Kapitel abschließend, besprochen.

5.5 Sterbebegleitung bei Menschen mit Autismus

Mit den Themen Sterben und Tod ist ein Bereich des Lebens berührt, der die Menschheit seit der bewussten Wahrnehmung des Ich beschäftigt. Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das um seinen Tod weiß. Dieser Umstand zieht die urmenschliche Frage nach dem Sinn des Lebens nach sich. Die Unausweichlichkeit des Todes macht es notwendig, sich auch in dieser Arbeit diesem Thema zu stellen.

Unterschiedliche Kulturen haben Lösungen aufzuzeigen versucht, mit dem Sterben und dem Tod sinnhaft umzugehen. So basieren z.B. das Christentum und der Islam auf der Hoffnung eines Weiterlebens nach dem Tod. Als ein Beispiel findet sich in der Bibel in der Offenbarung des Johannes folgendes Zitat:

¹⁵¹ Es gibt zumindest einen öffentlich gewordenen Fall, dass ein Mensch mit Autismus aufgrund der für ihn nicht leistbaren täglichen Anforderungen Suizid begangen hat.

„³Und ich hörte eine große Stimme von dem Thron her, die sprach: **Siehe da, die Hütte Gottes bei den Menschen! Und er wird bei ihnen wohnen, und sie werden sein Volk sein, und er selbst, Gott mit ihnen, wird ihr Gott sein;**

⁴und Gott wird abwischen alle Tränen von ihren Augen, und der Tod wird nicht mehr sein, noch Leid noch Geschrei noch Schmerz wird mehr sein; denn das Erste ist vergangen.“¹⁵²
(Luther, M., 305)

Als islamische Entsprechung kann im Koran (zitiert in T. Nagel „Der Koran“ 2002) die Sure 75 zitiert werden:

„36 Glaubst denn der Mensch, er bleibe ohne Anleitung? 37 War er nicht bloß ein Tropfen vergossenes Sperma? 38 Dann ein Embryo? Dann schuf Gott ihn und bildete ihn. 39 Er machte aus ihm ein Paar – Mann und Frau. 40 Ist nicht jener auch dazu in der Lage, die Toten zum Leben zu erwecken?“ (Nagel, 180)

Diese religiösen Sinngebungen sollen die Angst vor dem Tod nehmen und mögliches Leid in einem Sterbeprozess erträglicher machen.¹⁵³

Viele Naturvölker leiten demgegenüber Sterben und Tod aus der Realität ihrer Umwelt ab. Sie definieren den Tod in seiner fatalistischen Notwendigkeit und belassen ihn dort. Häufig werden in diesem Zusammenhang Totems verehrt; z.B. Bäume, in denen nach diesen Religionen die Ahnen leben und die deshalb nicht verletzt oder zerstört werden dürfen.

In der westlichen Welt gibt es seit einigen Jahrzehnten das Bemühen, durch Enttabuisierung Sterben und Tod als Teil des Lebens darzustellen. Dies geschieht zum einen durch theoretische Auseinandersetzungen, wie sie z.B. durch Kübler-Ross vorliegen. Zum anderen gibt es praktische Umsetzungen wie die Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts von Saunders in England begründete Hospizbewegung und den Ansatz der Palliativmedizin. In dieser geht es darum, in einer Kombination aus Schmerztherapie und psychologischen Hilfen Menschen im Sterbeprozess zu begleiten. Die Palliativmediziner Husebø und Klaschik beschreiben den Ansatz in ihrem Buch „Palliativmedizin“ (2000) wie folgt:

„Zusammenfassend [...] ist Palliativmedizin ein Gesamtkonzept mit folgendem Inhalt:

Exzellente Schmerz- und Symptomkontrolle.

Integration der psychischen, sozialen und seelsorgerischen Bedürfnisse der Patienten, der Angehörigen und des Behandlungsteams sowohl bei der Krankheit als auch beim Sterben und in der Zeit danach.

Akzeptanz des Todes als ein Teil des Lebens. Durch eine deutliche Bejahung des Lebens soll der Tod weder beschleunigt noch hinausgezögert werden. Palliativmedizin ist eine eindeutige Absage an die aktive Sterbehilfe.¹⁵⁴

Kompetenz in wichtigen Fragen der Kommunikation und Ethik.

¹⁵² Hervorhebung im Original.

¹⁵³ Die Erduldung seiner Krankheiten von Papst Johannes Paul II sind in diesem Zusammenhang eine personifizierte Ausprägung dieses christlichen Ansatzes.

¹⁵⁴ Innerhalb der Diskussion um aktive Sterbehilfe, wie sie z.B. in Holland mit dem Ergebnis einer gesetzlichen Erlaubnis geführt wurde, entsteht ein Problem bei Menschen, die in ihrem ganzen Leben aufgrund von intellektuellen Einschränkungen keine Stellung zu diesem Thema beziehen konnten. Auf viele Menschen mit Autismus trifft dieser Umstand zu. Wie in der vorliegenden Arbeit ausführlich beschrieben wurde, müssen die Angehörigen von Menschen mit Autismus viele Entscheidungen stellvertretend treffen. Es ist daher eine Entlastung der Angehörigen, wenn ein Ansatz wie der der Palliativmedizin in dieser schwierigen Frage keine Entscheidung fordert.

Aufgabe und Ziel der Palliativmedizin ist es, eine Unterstützung anzubieten, damit der Patient eine bestmögliche Lebensqualität in seiner ihm verbleibenden Zeit erreichen kann.“ (Husebø/Klaschik, 3-4)

Die dargestellten Konzepte sind darauf ausgerichtet, im Sterbefall auch praktisch zur Verfügung zu stehen. Es ist hier nicht von Interesse, ob z.B. durch die Hospizbewegung die gesellschaftliche Enttabuisierung des Sterbens und des Todes gelungen ist oder nicht. Es geht vielmehr darum, dass auch im Tode noch das Menschsein im Sinne des hier entwickelten ethischen Codex realisiert wird.

Es kann angenommen werden, dass der Einzelne versucht, das Thema „Tod“ aus seinem Leben zu verdrängen. Ebenso ist aber auch davon auszugehen, dass beim Eintreten z.B. eines langwierigen Sterbeprozesses die Situation ganz konkret erkannt und ganz individuell mit ihr umgegangen wird. In einer solchen Lage greifen idealer Weise verschiedene Formen der Sterbebegleitung: Die Angehörigen kümmern sich um den betroffenen Menschen. Die Medizin kann ggf. schmerztherapeutisch helfen. Ein Pflegedienst kann zur Unterstützung eingeschaltet werden. Usw.

Die Aufzählung von Maßnahmen der Sterbebegleitung und deren Ineinandergreifen stellt einen Idealfall dar. Der entscheidende Aspekt für die vorliegende Arbeit besteht darin, dass das Sterben in großen Teilen der westlichen Welt zumindest teilweise professionell begleitet wird. Das bedeutet, dass fremde Personen die betroffenen Menschen pflegen und u.a. auch im Intimbereich waschen usw. Nach den Darlegungen der vorangegangenen Kapitel ist an diesem Punkt deutlich, dass hier für Menschen mit Autismus ein Problem entsteht. Es zeigt sich an dieser Stelle, wie wichtig die bereits beschriebene pädagogische Zielsetzung der personalen Unabhängigkeit ist.

Es kann unterstellt werden, dass für nichtautistische Menschen die dargestellte Form des Eindringens in die Intimsphäre unangenehm ist. Mithilfe von Ansätzen wie denen der Palliativmedizin, respektive Pflege, ist es möglich, die Situation so angenehm wie möglich zu gestalten.¹⁵⁵ Hinzu kommt, dass nichtautistische Menschen das an ihnen vollzogene pflegerische Handeln unabhängig von Traurigkeit, Wut etc. über das eigene Leid betrachtet, als sinnvoll und angemessen einordnen können.¹⁵⁶

Bei Menschen mit Autismus stellt sich die Situation anders dar. Ist bei nichtautistischen Menschen das Eintreten einer z.B. zum Tod führenden Krankheit womöglich auch überraschend, so ist die Möglichkeit an sich aufgrund des Wissens um diesen Teil des Lebens gegeben. Der betroffene Mensch hat die Möglichkeit, der Situation emotional und rational zu begegnen. Für Menschen mit Autismus ist aufgrund des eingeschränkten Interessensspektrums und der Schwierigkeiten im Umgang mit Unvorhersehbarkeit und Kausalität der Ereignisse diese Option nicht, oder nur eingeschränkt gegeben. Es fehlt ihnen die Möglichkeit, die Geschehnisse einzuordnen. Z.B. bettlägerig zu sein, reduziert sich auf den Tatbestand einer ver-

¹⁵⁵ Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass die beste Methode in ihrer praktischen Umsetzung immer von der Menschlichkeit des Handelnden abhängig ist.

¹⁵⁶ An dieser Stelle kann eingewandt werden, dass z.B. an Demenz erkrankten Menschen diese Möglichkeit fehlt. Hierzu ist zu sagen, dass es auch für diese Menschen praxiserprobte Möglichkeiten der Begleitung, wie z.B. Validation gibt. Hinzu kommt, dass mit dem Fortschreiten dieser Krankheit das Schamgefühl gemeinhin abnimmt und über basale Stimulation in Form von Sinnesreizen ein Zugang möglich ist.

änderten Situation. Gleiches gilt für Schmerzen usw. Da die Krankheit in keinen kausalen Zusammenhang gebracht werden kann, reduziert sich die psychische Belastung auf das Aushalten der Veränderung, die natürlich für den Menschen mit Autismus ungleich höher ist als bei nichtautistischen Menschen. Das Problem besteht darin, dass die oben geschilderten Maßnahmen wie palliative Pflege und Begleitung, bei Menschen mit Autismus im Bereich der psychischen Hilfen nicht greifen. Im Gegenteil würde die Anwendung dieser Methode aufgrund der stark verbalen Ausrichtung dieses Ansatzes, in der dem Patienten z.B. jeder Pflegeschritt angekündigt wird, die Situation für den betroffenen Menschen noch verschlimmern. Daraus folgt, dass bei Menschen mit Autismus andere Ansätze der Sterbebegleitung gefunden werden müssen.

Unter Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse nach Vorhersehbarkeit und Visualisierung statt Verbalisierung von Maßnahmen wie beispielsweise das Lagern im Bett¹⁵⁷, ergeben sich zwei wesentliche Herangehensweisen. Die erste Herangehensweise besteht darin, aus einer unvorhersehbaren Situation eine vorhersehbare zu machen. Das bedeutet, dass Menschen mit Autismus auf die Möglichkeit des Sterbens als Prozess mit veränderten Situationen vorbereitet werden müssen. Das ist aus ethischer Sicht ein Problem. Sterben geschieht auf unterschiedliche Weise. Die Spanne reicht von einem langwierigen Verlauf bis zu einem plötzlichen Eintreten des Todes z.B. durch einen Unfall, Herzinfarkt u.a.m. Mit Ausnahme des Suizids und der Krankheiten mit letalem Ausgang, ist die Sterbeursache nicht vorhersehbar. Nichtautistische Menschen wissen um dieses Spektrum von Möglichkeiten und handeln, sofern es kein plötzlicher Tod ist, erst in der Situation. Montaigne hat diese Herangehensweise bereits im 16. Jahrhundert beschrieben. In seinem Essay mit dem Titel „Philosophieren heißt sterben lernen“ (1998) schreibt er in diesem Zusammenhang:

„Doch halt: Junge und Alte müssen ja auf ein und dieselbe Weise das Leben lassen! Keiner geht anders hinaus, als ob er soeben hereingekommen wäre. Außerdem meint selbst der altersschwächste Mensch, solange er den Methusalem nicht eingeholt hat, noch zwanzig Jahre spielend zu schaffen.“ (Montaigne, 47)

Dieser Ausspruch zeigt die Tragweite des ethischen Problems, in dem sich die Pädagogik in Bezug auf Sterbebegleitung bei Menschen mit Autismus befindet. Aus dem Satz lässt sich ein Grundrecht des Menschen ableiten, das Leben nicht permanent an dem Sterben und dem Tod zu orientieren. Will man Menschen mit Autismus jedoch zu der Möglichkeit der Vorhersehbarkeit verhelfen, muss gegen dieses Recht gehandelt werden. Hier ist ein dezisionistischer Ansatz gefordert, bei dem man sich an der individuellen Situation ausrichtet. Die Entscheidung wird in diesem Zusammenhang dadurch erschwert, dass die Art des Sterbens nicht vorhersehbar ist. Es geht darum, etwas Unvorhersehbares vorhersehbar, d.h. bewusst, zu machen. Dies muss man sogar auf die Gefahr hin tun, dass das zu erwartende Ereignis nicht so wie erwartet eintritt. In einer solchen Situation ist es wichtig, die Bedürfnisse autistischer Menschen genau zu hinterfragen und zu erkunden.

Wie oben beschrieben, besteht das Hauptproblem für Menschen mit Autismus in der veränderten Situation und nicht in der Kausalität, die zu dieser führt. Es ist somit ethisch vertretbar

¹⁵⁷ Diese Maßnahme wird in der Pflege bei bettlägerigen Patienten angewandt. Um Druckstellen und das Entstehen eines Dekubitus zu vermeiden, werden die betroffenen Menschen regelmäßig im Bett in eine andere Position gebracht. Diese Maßnahme wird „Lagern“ genannt.

und letztlich notwendig, diesem Bedürfnis zu entsprechen und ihm gegenüber dem Recht auf Nichtbeschäftigung mit dem Thema den Vorzug zu geben. Es ist jedoch im Einzelfall abzuwägen, inwiefern der Einzelne dieser pädagogischen Intervention bedarf. Die erste Entscheidung ist somit die, ob eine pädagogische Maßnahme bezüglich der Vorbereitung eines eventuellen Sterbeprozesses eingeleitet wird.¹⁵⁸ Entscheidet man sich für eine entsprechende Maßnahme, dann stellt sich die Frage nach der praktischen Umsetzung. Diese Frage kann nicht generalisiert in einer Anweisung für eine „richtige“ pädagogische Maßnahme beantwortet werden. Stattdessen ist es an dieser Stelle notwendig, für das Individuum bzw. für das Individuelle zu sensibilisieren. Es gilt im Praxisalltag zu beobachten, welche Bedürfnisse für den Einzelnen im Vordergrund stehen, denn Bedürfnislagen sind auch Potentiale. Hierzu gehört auch das Wissen darum, was dem betroffenen Menschen besonders gefällt, z.B. das Lieblingsessen u.a.m. Ein solches Wissen kann als Grundlage in einer schwierigen Situation unterstützend eingesetzt werden. Fallen Probleme in den Bereichen auf, die für eine eventuelle Sterbebegleitung wichtig sind, wie z.B. das Problem, berührt zu werden, so ist eine Angst abbauende Maßnahme in diesem Zusammenhang notwendig und sinnvoll. Die interne Potentialität des Klienten muss in diesem Beispiel dahingehend untersucht werden, welche Fertigkeiten zum Abbau von Berührungsängsten entwickelt werden können.

Die Unvorhersehbarkeit des Sterbens und des Todes beantwortet die Frage nach dem Beginn der pädagogischen Maßnahmen: Direkt nach der Entscheidung für die Maßnahmen.

Es darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, dass z.B. pflegerische Notwendigkeiten sich nicht auf die Sterbebegleitung reduzieren. Eine Grippe, ein Besuch beim Zahnarzt, all diese Umstände bedeuten für Menschen mit Autismus aus den oben genannten Gründen eine höhere Stresssituation als für nichtautistische Menschen. Diesem Stress kann nur durch Vorhersehbarkeitshilfen begegnet werden. Diese werden in der Folge geschildert.

Eine weitere Herangehensweise besteht in der methodischen „Vorhersehbarmachung“. Dies ist z.B. mithilfe von Piktogrammen möglich. Es ist hierbei sinnvoll, bereits vertraute Piktogramme einzusetzen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Ist aus der Abendsituation das Piktogramm Bett bekannt, so kann darauf aufgebaut werden. Angenommen, ein Mensch mit Autismus hat eine starke Erkältung und muss deshalb für einige Tage im Bett bleiben. In diesem Fall kann ein spezieller Bettplan erstellt werden. Auf diesem ist dann das Bettpiktogramm permanent zu sehen. Trotz der abweichenden Situation ist auf diese Weise eine Form von Vertrautheit geschaffen. Um die Annäherung an eine bekannte Situation zu steigern, kann der eingeführte Ablaufplan des betroffenen Menschen genutzt werden. Mit Orten assoziierte Piktogramme müssen jedoch vermieden werden, wenn die Aktivitäten nicht an diesen stattfinden können. Wird z.B. das Mittagessen immer an einem bestimmten Tisch eingenommen, so sorgt dieser Umstand bei einer notwendigen Essenseinnahme im Bett für Verwirrung. Daher muss ein Bettplan präventiv erstellt werden. Ein solcher Bettplan kann mit Blick auf Sterbebegleitung wie folgt gestaltet sein und genutzt werden:

¹⁵⁸ Die vorsichtige Form der Formulierung soll unterstreichen, wie reflektiert jeweils mit dieser Entscheidung umgegangen werden muss. Es ist anzunehmen, dass z.B. Menschen mit dem Asperger-Syndrom in der Lage sind die Themen Sterben und Tod so zu reflektieren, dass die unten dargestellten Maßnahmen nicht durchgeführt werden müssen.



Abb. 7

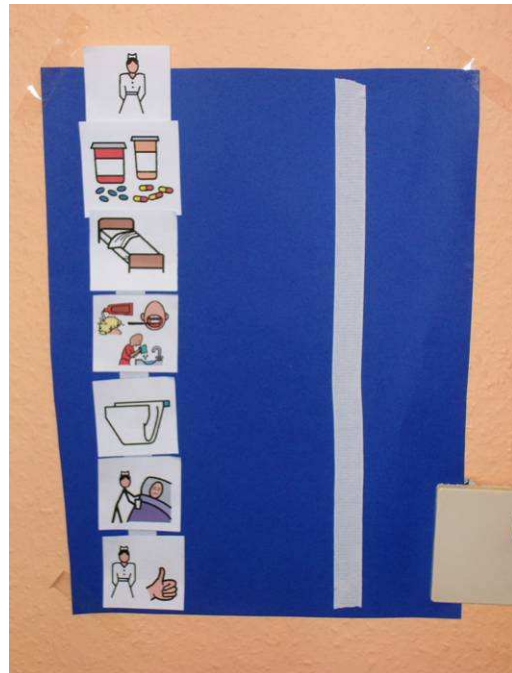


Abb. 8

Die Abbildung 7 zeigt die Gesamtsituation für die Anwendung eines Bettplans. Der Plan ist in Sichtweite des Patienten angebracht. Auf dem Plan sind mit Piktogrammen¹⁵⁹ die angestrebten Handlungen zu erkennen. Über dem Plan befindet sich ein Timetimer. Dieser zeigt an, wann die pflegerischen Maßnahmen erfolgen werden.

Abbildung 8 zeigt die einzelnen Handlungsschritte, die in diesem Beispiel bedeuten:

Pflegefachkraft (Kann auch durch ein Foto ersetzt werden.)

Medikamentengabe¹⁶⁰

Bettdecke wird aufgeschlagen

Pflegemaßnahmen werden durchgeführt¹⁶¹

Der Wäscheschutz wird erneuert

Essen und Trinken wird gereicht¹⁶²

Abschluss der Hilfemaßnahmen

Mit einem solchen Vorgehen ist es möglich, das TEACCH-Programm mit den Ansätzen der palliativen Medizin und Pflege zu verknüpfen.

¹⁵⁹ Je nach Möglichkeiten des Patienten können gemäß TEACCH auch Fotos oder Schrift verwendet werden.

¹⁶⁰ In der palliativen Pflege werden Medikamente oft vor den Maßnahmen gegeben, um Schmerzfreiheit bei den Maßnahmen zu realisieren.

¹⁶¹ Für diesen Bereich können die Einzelschritte wie Haare waschen, Gesicht waschen usw. je nach Vorhersehbarkeitsbedarf des Patienten auch einzeln aufgeschlüsselt werden.

¹⁶² An dieser Stelle kommt das Wissen um die Liebesspeisen und -getränke, wie oben beschrieben, zum Tragen. Ein solches Wissen bedeutet die Möglichkeit, eine unangenehme Situation - wie die Nahrungsaufnahme im Bett - für den Patienten angenehmer zu gestalten.

Wie dieser Unterpunkt gezeigt hat, ist die Prävention allgemein die Grundlage der pädagogischen Arbeit mit autistischen Menschen. Hierbei ist es wichtig, in kleinen Schritten vorzugehen. Muss z.B. ein Zahnarzt konsultiert werden, sollte der behandelnde Arzt zunächst untersuchungsfrei für ein Kennenlernen aufgesucht werden. Es ist zu klären, welche Instrumente in welcher Reihenfolge zum Einsatz kommen. Diese können fotografiert und für einen Ablaufplan eingesetzt werden.

Besonders die letzten Beispiele haben gezeigt, wie dem autistischen Problem des Vorhersehbarkeitsbedürfnisses begegnet werden kann. Ethisch ist die Frage zu stellen, ob z.B. eine Erkältung für ein „Training“ zu einer später notwendigen Sterbebegleitung genutzt werden darf. Diese Frage stellt sich insofern doppelt, da bereits für einen „Bettplan“ präventiv gearbeitet werden muss. In der Situation ist es womöglich zu spät.

Die Fragen müssen dahingehend untersucht werden, aus wessen Perspektive sie beantwortet werden. Auf der Seite der pädagogisch Handelnden ist das Problem anzunehmen, mit den oben geschilderten Maßnahmen gegen persönliche Auffassungen wie das Recht auf Nichtbeschäftigung mit dem Thema zu handeln. Erschwerend kommt in diesem Zusammenhang hinzu, dass die Maßnahmen immer auch an die eigene Sterblichkeit erinnern. Professionell gesehen stehen jedoch das Interesse und die Bedürfnisse des zu betreuenden Menschen im Vordergrund. Die zu treffenden Maßnahmen sind, wie oben beschrieben, im Einzelfall abzuwägen. Ist hierbei das Ergebnis die Notwendigkeit entsprechender pädagogischer Handlungen, so muss auch danach gehandelt werden.

Für das Eintreten der tatsächlichen Sterbebegleitung ist es nicht notwendig, dass z.B. spezielle Hospize eingerichtet werden. Wichtig ist, dass die pädagogisch-pflegerisch Handelnden in palliativer Pflege in Kombination mit TEACCH ausgebildet sind und z.B. die pflegerischen Schritte mit einem Ablaufplan kenntlich machen können. Würdiges Sterben ist nur in einem einzigen Punkt generalisierbar: in dem Respekt vor den individuellen Bedürfnissen des sterbenden Menschen.

6. Diskussion

Zum Abschluss der Arbeit steht noch einmal die grundlegende Problematik eines ethischen Umgangs mit Menschen mit Autismus im Vordergrund. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, wird dem Autismus in der Öffentlichkeit nicht selten in Zerrbildern und Vorurteilen begegnet. Dies ist insofern nicht zu beanstanden, als dass nicht jeder Mensch zu jedem Thema ein Expertenwissen haben kann. In ethischer Hinsicht gibt es jedoch ein Problem, wenn die Zerrbilder und Vorurteile künstlich evoziert werden.

Als Beispiel ist in diesem Zusammenhang erneut der Film „Rainman“ heranzuziehen. Der Plot der Handlung besteht darin, dass der Bruder der Hauptfigur eine Beziehung zu diesem aufbaut, um an ein Erbe zu gelangen. Im Verlauf des Films kommen sich die Brüder näher und „Rainman“ selbst hat eine Art „Affäre“.

Mit Blick auf die vorliegende Arbeit wird deutlich, dass die dargestellte Person in Bezug auf Autismus nicht repräsentativ ist – ein Umstand, gegen den zunächst ebenfalls nichts einzuwenden ist. Schwierig ist bei diesem konkreten Fall, dass der „Rainman“ nicht als ein Mensch mit Autismus gezeichnet wird. Vielmehr wird er in Form eines schrulligen Helden gezeigt. Das soll heißen, die Schwierigkeiten werden durch die Fähigkeiten der „Figur“ ausgeglichen bis überboten. Im Film ist „Rainman“ ein Zahlengenie. Durch diesen Umstand wird der dargestellte Mensch mit Autismus zu einer Karikatur, die hauptsächlich auf die Titelrolle einer Tragikomödie reduziert ist.

Übertragen auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, ergibt sich aus dieser Form des Umgangs mit dem Thema noch ein zweites Problem. Wie auch schon in der Einleitung erwähnt, stellt die Gruppe der inelbegabten Menschen, zu denen „Rainman“ gehört, mit weltweit 150 diagnostizierten Fällen einen verschwindend geringen Teil des Autismusspektrums dar. In Zahlen ausgedrückt, haben über 99% der Menschen mit Autismus nicht die Fähigkeiten des „Rainman“. Hieraus entsteht eine Diskrepanz zwischen der durch den Film forcierten öffentlichen Wahrnehmung von Menschen mit Autismus als Hochbegabten und der Realität. Es folgt die Umkehrung der im Film gebotenen Sichtweise: Je weniger Fähigkeiten im Sinn des „Rainman“ ein Mensch mit Autismus hat, desto defizitärer ist die öffentliche Sicht auf diesen Menschen. Aus dieser Perspektive hat der Film den Menschen mit Autismus einen „Bärendienst“ erwiesen, weil dadurch ein unnötiger Kampf gegen ein artifizielles Klischee geführt werden muss.

Gleiches gilt für Bücher, die durch die Methode der Facilitated Communication entstehen oder „Heilung“ versprechen. Die mangelnde Sachlichkeit dieses Problemzugangs stellt nicht nur keine Hilfeleistung für die betroffenen Menschen mit Autismus dar, sondern erschwert letztlich eine Hilfeleistung. In diesem Sinn stellt die vorliegende Arbeit auch den Versuch dar, eine Gegenposition zu diesen Ansätzen zu beziehen.

Der Ansatz der vorliegenden Arbeit besteht darin, auf die Notwendigkeit einer handelnden Pädagogik in Bezug auf Menschen mit Autismus hinzuweisen und Wege für einen ethischen Umgang aufzuzeigen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dem Thema Autismus mit Blick auf die hinter dem Begriff stehenden Menschen zu beleuchten.

Die sich in diesem Zusammenhang stellende Frage lautet: Warum sind pädagogische Maßnahmen¹⁶³ gegenüber medizinisch-naturwissenschaftlichen Ansätzen innerhalb der Autismusforschung hervorzuheben?

Die Antwort ist in der Unterschiedlichkeit der Forschungszielsetzungen begründet. So wird in der Humangenetik versucht, die zum Autismus führenden biologischen Faktoren zu entschlüsseln. Die z.B. in Sydney und Edinburgh betriebene autismusspezifische Hirnforschung will Besonderheiten der Hirnstruktur bei Menschen mit Autismus aufzeigen. Diese Ansätze sind für ein besseres Verständnis des Autismus sinnvoll und wichtig. Was sie aber nicht leisten können, ist eine konkrete und vor allem schnelle Hilfe für Menschen mit Autismus zu bieten. Zudem stellen mögliche Ergebnisse ein ethisches Problem dar. Angenommen, die Humangenetik findet die für den Autismus mitverantwortlichen Gene. Was würde daraus folgen?

Zunächst wäre eine solche Erkenntnis für bereits lebende Menschen mit Autismus ohne Bedeutung, da das betroffene Erbgut nicht im Nachhinein beeinflusst werden kann. Entsprechende Maßnahmen würden sich somit auf Eingriffe vor der Zeugung beziehen. Solche Ansätze sind nicht nur autismusspezifisch umstritten, da sie zum einen eine Nähe zum im Nationalsozialismus praktizierten „Gesetz zur Verhinderung erbkranken Nachwuchses“¹⁶⁴ darstellen. Zum anderen ist die inzwischen vorhandene Möglichkeit des Eingriffs in das menschliche Erbgut ethisch nicht entscheidbar. Dies ist damit zu begründen, dass jeder geborene Mensch optional Einschränkungen haben kann. Die nicht zu beantwortende Frage lautet in diesem Zusammenhang: Welche dieser Einschränkungen sollen auf der Grundlage einer in diesem Gefüge notwendigen allumfassenden Eugenik vermieden werden? Nimmt man zu dieser Frage die der Phylo- und Ontogenese inhärente Kontingenz des Lebens hinzu, wird neben dem ethischen Problem die Unmöglichkeit eines solchen Ansatzes deutlich.

Die hier dargestellten Argumente zeigen erneut die Notwendigkeit pädagogischen Handelns. Innerhalb dessen wird akzeptiert, dass es Menschen mit Autismus gibt und auch in Zukunft geben wird. Deshalb ist es wichtig, dass die Pädagogik, wie in dieser Arbeit, in einem dezisionistischen Sinn versucht, Lebensperspektiven mit und für Menschen mit Autismus zu finden und umzusetzen.

Der vorliegende Text kann diesbezüglich nur einen Ausschnitt der Perspektiven darstellen. Weitere Forschungen, die nicht auf den betroffenen Menschen mit Autismus beschränkt sind, müssen folgen. So wurde z.B. im vierten Kapitel auf die Probleme der Eltern von autistischen Kindern eingegangen. Hier gilt es, empirische Daten darüber zu gewinnen, ob z.B. die Scheidungsrate in diesem Umfeld größer ist, als im Durchschnitt. Ist dies bestätigt, muss die Möglichkeit eines Zusammenhangs mit dem autistischen Kind untersucht werden. Usw. Nur unter der Berücksichtigung solcher Aspekte ist es möglich, ein vollständiger werdendes Bild und somit Handlungsmöglichkeiten für die Pädagogik zu erhalten.

¹⁶³ Psychologische Maßnahmen können hier ebenso genannt werden, da sich die Ansätze häufig vermischen.

¹⁶⁴ Das „Gesetz zur Verhinderung erbkranken Nachwuchses“ entstand 1933 mit dem ideologischen Hintergrund, durch Sterilisationen Behinderungen gänzlich zu verhindern. In den nächsten Jahren wurde das Gesetz mehrfach verschärft und endete schließlich in den bekannten Massenvernichtungen von Menschen, die als anders (wozu dann auch Menschen jüdischen Glaubens gerechnet wurden) galten.

Aufgrund der Fülle von notwendigen Untersuchungen, konnten diese in der geforderten Ausführlichkeit und empirischen Sicherheit nicht behandelt werden. Ziel dieses Textes ist es, mit seinem dezisionistischen Ansatz die Notwendigkeit von Entscheidungen für die internen Potentiale von Menschen mit Autismus deutlich zu machen. Zudem wird mit der Methode eines grundsätzlich ethischen Umgangs eine Richtung der Entscheidungsfindungen vorgeschlagen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 2004
- Asperger, H.: Die ‚Autistischen Psychopathen‘ im Kindesalter. Wien 1944
- Asperger, H.: Heilpädagogik. Wien 1965
- Bauman, Z.: Moderne und Ambivalenz. Frankfurt/M. 1996
- Blaß, J. L.: Modelle pädagogischer Theoriebildung I. Stuttgart/Berlin/Köln/ Mainz 1978
- Bleuler, E.: Lehrbuch der Psychiatrie. Berlin/Heidelberg/New York 1972
- Böhm, W.: Geschichte der Pädagogik. München 2004
- Brauns, A.: Buntschatten und Fledermäuse. Hamburg 2002
- Canetti, E.: Masse und Macht. Hildesheim 1992
- Derrida, J.: Gesetzeskraft. Frankfurt/M. 1991
- Ferber, R.: Philosophische Grundbegriffe. München 1998
- Freud, S.: Das Unheimliche. In: Aufsätze zur Literatur. Frankfurt/M. 1963
- Fromm, E.: Die Kunst des Liebens. München 2001
- Gudjons, H.: Pädagogische Grundbegriffe. Bad Heilbrunn 1997
- Häußler, A.: Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH – Ansatzes. Internetseite www.uni-leipzig.de/~gbpaed/artikel/haussler.htm von 2005-10-23
- Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen 1993
- Hennings, W.: Delfintherapie – letzte Chance? Erfahrungen und gedankliche Auseinandersetzung mit der Delfintherapie. In: Autismus Zeitschrift des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“ Mai-Nr. 57 Hamburg 2004
- Herbart, J. F.: Systematische Pädagogik. Weinheim 1997
- Husebø, S. und Klaschik, E.: Palliativmedizin. Berlin und Heidelberg 2000
- Jørgensen, O. S.: Asperger: Syndrom zwischen Autismus und Normalität. Weinheim und Basel, 2002
- Kafka, F.: Das Schloß. Frankfurt/M.1989
- Kanner, L.: Autistic disturbances of affective contact. In: Acta paedopsychiatrica: international journal of child and adolescent psychiatry = Zeitschrift für Kinderpsychiatrie = Revue de psychiatrie infantile / Internationale Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Verwandte Berufe Berlin und Heidelberg 1968
- Kant, I.: Kritik der praktischen Vernunft. Hamburg 1990
- Kehrer, E.H.: Autismus – Diagnostische, therapeutische und soziale Aspekte. Heidelberg 1995
- Kierkegaard, S.: Entweder – Oder. In: Groys, B.: Kierkegaard. München 1999
- Klicpera, C. und Innerhofer, P.: Die Welt des frühkindlichen Autismus. München und Basel 1999
- Koepfen, W.: Das Treibhaus. München 2004
- Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M. 1996
- Lévinas, E.: Ethik und Unendliches. Wien 1996
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002
- Luther, H.: Leben als Fragment. In: Wege zum Menschen 43. Jg. Göttingen 1991
- Luther, M.: Die Bibel. Stuttgart 1985
- Marti, M.: Paul und Paolo. In: FACTS. Zürich 11/2002
- Meder, N.: Kognitive Entwicklung in Zeitgestalten. Paideia, Studien zur Systematischen Pädagogik, Bd. 6. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1989
- Ders.: (Ethik und Aesthetik sind Eins). In: Fromme, J./R. Freericks (Hrsg.): Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik. Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, S. 15-35

- Ders.: Möglichkeiten und Unmöglichkeiten pädagogischer Zukunftsantizipationen. In: Nieke, Wolfgang/Jan Masschelein/Jörg Ruhloff (Hrsg.): Bildung in der Zeit. Weinheim und Basel 2001, S. 39-52
- Ders.: Grundlagen zu einer Theorie der Didaktik. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld 2003, S. 34-47.
- Ders.: Der Sprachspieler. 2. wesentlich erweiterte Aufl., Würzburg 2004.
- Ders. u.a.: Web-Didaktik. Bielefeld 2006.
- Mesibov, G. B. und Shea, V. u.a.: THE TEACCH APPROACH TO AUISM SPECTRUM DISORDERS. New York 2005
- Möller, H.: Was ist gute Supervision?. Stuttgart 2001
- Montaigne de, M.: Die Essays. Frankfurt/M. 1998
- Nagel, T.: Der Koran. München 2002
- Nieß, N.: Integrierende Arbeitsbegleitung von Menschen mit Autismus. Bonn 1998
- Oerter, R. und Montada, L.: Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995
- Oser, F. und Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart 2001
- Parrat-Dayan, S. und A. Tryphon, A.: Piaget und die Bewegung für eine aktive Schule. In: Piaget, J.: Über Pädagogik. Weinheim und Basel 1999
- Ricken, F.: Allgemeine Ethik. Stuttgart 2003
- Remschmidt, H: Autismus. München 2000
- Rohde, K.: Ich Igelkind. München 1999
- Rollett, B. und Kastner-Koller, U.: Autismus. München und Jena 2001
- Rumpler, F.: Recht auf schulische Bildung und Erziehung für alle – nur Grundsatz oder Wirklichkeit?. In: Autismus Zeitschrift des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“ Oktober-Nr. 56 Hamburg 2003
- Sartre, J.-P.: Das Sein und das Nichts. Reinbek bei Hamburg 1993
- Schindler, M. A.: Kinder loslassen – wann und wie. München 1999
- Schleiermacher, F.E.D. zitiert in: Blaß, J. L.: Modelle pädagogischer Theoriebildung I. Stuttgart/Berlin/Köln/ Mainz 1978
- Schopler, E. u.a.: Structured Teaching in the TEACCH System. In: Schopler, E.: Learning and Cognition in Autism. New York und London 1995
- Schreibman, L.: General Principles of Behavior Management. In: Schopler E. u.a.: Behavioral issues in Autism. New York und London 1994
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden 2. Reinbek bei Hamburg 1997
- Seidel, M.: Strukturierung des Alltags von Menschen mit Autismus – eine Reflexion auf dem Hintergrund der aktuellen Selbstbestimmungsdiskussion in Deutschland, unveröffentlichter Vortrag anlässlich einer TEACCH – Tagung am 19. April 2005 in Gelsenkirchen (unveröffentlicht, siehe Anhang)
- Sickendiek, U. u.a.: Beratung. Weinheim und München 1999
- Sieland, B. und Siebert, M. (Hrsg.): Klinische Psychologie für Pädagogen. Aachen–Hahn 1991
- Steindal, K.: Das Asperger-Syndrom. In: Bundesverband Hilfe für das autistische Kind Hamburg, 2002
- Störig, H.J.: Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Frankfurt/M. 1995
- Tattersall, I.: Neandertaler. Basel/Bosten/Berlin 1999
- Tillmann, K. – J.: Sozialisationstheorien. Reinbek bei Hamburg 1996
- Uebelacker, K.: FC: Wissen und Wissenschaft. In: Autismus Zeitschrift des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“ Oktober-Nr. 56 Hamburg 2003
- Vermeulen, P.: Ich bin was Besonderes. Dortmund 2002
- Watzlawick, P.: Vom Schlechten des Guten. München 2003
- Wittgenstein, L.: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt/M. 1994

Wuchterl, K.: Lehrbuch der Philosophie. Stuttgart 1992
Zypries, B.: Für Dramatisierung gibt es keinen Grund. Internetseite
<http://www.bmj.bund.de/enid/0,0/gm.html?druck=1> von 2004-04-27