

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fakultät Wirtschaft und Soziales  
Department Soziale Arbeit

# Die berufliche Inklusion von Asperger-Autisten in den ersten Arbeitsmarkt unter Berücksichtigung des TEACCH-Ansatzes

Bachelor-Thesis

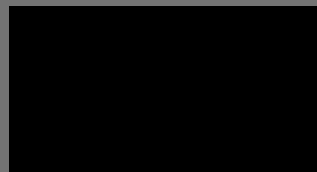
---

Tag der Abgabe: 16.12.2015

Vorgelegt von: Tobias Bilke

Matrikel-Nr.:

Adresse:



Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Gunter Groen

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Georg Schürgers



# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Autismus-Spektrum-Störungen: Das Erscheinungsbild .....	4
2.1 Begriff und Geschichte .....	4
2.2 Das Asperger-Syndrom.....	5
2.2.1 Ursachen.....	8
2.2.2 Diagnose.....	10
3. Berufliche Teilhabe am Arbeitsmarkt von Asperger-Autisten.....	12
3.1 Aktuelle Situation (Stand der Forschung).....	12
3.2 Übergang von der Schule zum Beruf .....	13
3.3 Ursachen der hohen Arbeitslosigkeit.....	15
3.4 Stärken und besondere Fähigkeiten für den Beruf.....	16
3.5 Rahmenbedingungen für die berufliche Qualifizierung.....	17
3.5.1 Personelle Rahmenbedingungen .....	19
3.5.2 Ausstattung der Räumlichkeiten.....	20
3.6 Erleichterung der beruflichen Inklusion und Entwicklung .....	21
4. Der TEACCH-Ansatz: Das Konzept .....	23
4.1 Begriff und Geschichte .....	23
4.2 Heutiger Entwicklungsstand .....	25
4.3 Leitlinien und Grundhaltungen.....	26
4.3.1 Autismus erkennen verstehen.....	26
4.3.2 Partnerschaft mit den Eltern.....	26
4.3.3 Streben nach Optimum, nicht nach Heilung.....	27
4.3.4 Individuelle Diagnostik als Basis für individuelle Förderung.....	27
4.3.5 Ganzheitlichkeit.....	28
4.3.6 Strukturierung der Fördersituation: Structured Teaching .....	29
4.3.7 Kognitive Psychologie und Lerntheorie .....	29
4.3.8 Orientierung an den Stärken .....	30
4.3.9 Langfristig angelegte Hilfen.....	30
4.4 Wirksamkeit des TEACCH-Ansatzes .....	31
4.5 Vergleich mit dem Förderansatz ABA/VB.....	32
4.5.1 Bedeutung von ABA/VB .....	32

4.5.2 Unterschiede zwischen TEACCH und ABA/VB.....	34
5. Die TEACCH-Methode: Förderung in der Praxis durch Strukturierung und Visualisierung .....	36
5.1 Grundlagen der Strukturierung .....	36
5.2 Hilfe durch Visualisierung.....	37
5.3 Structured Teaching am Arbeitsplatz .....	38
5.3.1 Strukturierung des Raumes .....	39
5.3.2 Strukturierung der Zeit .....	41
5.4 Arbeitsorganisation: Systeme und Materialgestaltung.....	42
5.5 Bildung von Routinen .....	46
6. Fazit.....	48
7. Literaturverzeichnis .....	51

# 1. Einleitung

"Ständig höre ich: 'Uns fehlen die Fachkräfte!' Ich rufe: 'Hier, ich bin eine Fachkraft und würde gern entsprechend meiner umfangreichen Ausbildung, meines großen Wissens und meiner Fähigkeiten als Fachkraft arbeiten!' Mich aber nimmt niemand ernst; ich bekomme einfach keine Chance. Ohne entsprechende Beziehungen kann man als Asperger-Autist mit Berufsausbildung und Studium nichts anfangen. Man kann ein großes Fachwissen, Top-Abschlüsse und Zeugnisse haben - aber das interessiert niemanden wirklich. Alle sehen nur die Schwächen, nicht die Stärken - davon habe ich aber jede Menge." (Cordula, Aspies e.V., Selbsthilfeforum; zit. n. Sünkel 2013, 331).

Hinter solch einer Aussage steht sehr wahrscheinlich nicht nur ein Mensch, dessen Potenzial und Bereitwilligkeit, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen, verschenkt wird. Das Asperger-Syndrom lässt sich den Autismus-Spektrum-Störungen zuweisen, etwa 0,5 - 2% der Weltbevölkerung sind davon betroffen. Die Vererbung dieser Krankheit gilt als wahrscheinlich, genaue Ursachen konnten bis heute allerdings noch nicht festgelegt werden. Zudem besteht die Annahme, dass bereits ein erhöhter Testosteron-Spiegel der Mutter während der Schwangerschaft für die Entstehung von Autismus verantwortlich sein kann. Männer sind häufiger betroffen als Frauen - das Verhältnis beläuft sich auf 4:1 (vgl. Aspergia 2010).

Zahlreichen Definitionen von Autismus-Spektrum-Störungen ist gemein, dass sie das Krankheitsbild mit negativen Zuschreibungen assoziieren. Autisten werden nur selten Fähigkeiten oder Kompetenzen zugesprochen und gelten in der Gesellschaft als Menschen, die sich abnorm verhalten (vgl. Theunissen/ Paetz 2011, 17). Die Einschränkungen, die durch das Asperger-Syndrom entstehen, sind für Außenstehende nicht sichtbar, stellen für die Betroffenen aber eine große Belastung dar. Sie empfinden ein Gefühl der Isolation von der sozialen Gemeinschaft, was für ihre Mitmenschen nur schwer nachvollziehbar ist. Asperger-Autisten betiteln sich selbst als Fremde im eigenen Land oder sprechen davon, auf einem falschen Planeten zu leben. Eine korrekte Diagnose wird meistens erst spät festgestellt, da abweichendes Verhalten unterschiedlichste Ursachen haben kann. Um autistisch erkrankte Menschen richtig zu verstehen und gezielte Hilfe leisten zu können, ist eine zutreffende Diagnose allerdings unerlässlich. Asperger-Autisten benötigen oft nur wenig Unterstützung, entscheidend ist, dass es sich dann um die richtige Art von Hilfe handelt (vgl. Steindal 2002, 7).

Um Vorurteilen der Gesellschaft aus dem Weg zu gehen, vermeiden es viele Autisten, offen über ihre Einschränkungen zu sprechen. Das Versteckspiel führt allerdings dazu, dass Betroffenen nicht aktiv geholfen werden kann und geeignete Fördermöglichkeiten vertan werden (vgl. Sünkel 2013, 332). Eine Studie von Barnard et al. (2001) verweist darauf, dass von den befragten Asperger-Autisten und High Functioning-Autisten (der frühkindliche Autismus bzw. die Kanner-Autisten wurden hier nicht berücksichtigt) 80 % das Bedürfnis äußerten, auf dem ersten Arbeitsmarkt einer Beschäftigung nachgehen zu wollen. Zudem beschrieb die Mehrheit der Befragten ihre Arbeitslosigkeit als "single biggest issue or barrier" (Barnard et al. 2001, 18), was den Schluss zulässt, dass unzureichende berufliche Perspektiven als größtes Problem oder Barriere für autistische Menschen gelten.

Das nötige Potenzial und die berufliche Inklusion für Menschen mit Asperger-Syndrom in den ersten Arbeitsmarkt ist stets ein aktuelles Thema. Daher widmet sich die vorliegende Arbeit der Forschungsfrage, inwiefern die aktuelle Arbeitsmarktsituation von Asperger-Autisten unter Berücksichtigung des TEACCH-Ansatzes verbessert werden kann. Aufgrund persönlicher Berührungspunkte des Verfassers dieser Arbeit und dem daraus resultierenden Interesse zur näheren Beschäftigung, soll der Fokus auf dem Asperger-Syndrom liegen. Im Freundeskreis des Autors konnten bei einer Asperger-Autistin die Entwicklungsfortschritte über die Jahre verfolgt werden. Dabei war insbesondere im Berufsbereich festzustellen, dass sie aufgrund ihrer Einschränkungen immer wieder auf Grenzen in ihrer beruflichen Tätigkeit stieß. Eine vollständige Auseinandersetzung mit sämtlichen Autismus-Spektrum-Störungen war im Umfang dieser Arbeit nicht möglich, häufig treffen nachfolgende Aussagen allerdings auch auf andere Erscheinungsbilder zu.

Um einer Beantwortung der Forschungsfrage gerecht zu werden, gliedert sich der Aufbau dieser Arbeit wie folgt: zunächst gibt das folgende Kapitel 2 einen Überblick über die geschichtliche Entstehung der Begrifflichkeit Autismus. Weiterhin werden die wesentlichen Merkmale des Asperger-Syndroms beschrieben und mögliche Ursachen sowie Diagnosekriterien erläutert. Damit ein Überblick über die momentane berufliche Situation von Asperger-Autisten gegeben werden kann, gibt Kapitel 3 Auskunft darüber, welche Schwierigkeiten während der Eingliederung in das Berufsleben entstehen können. Zudem werden die Rahmenbedingungen für eine berufliche Qualifikation beschrieben. Schließlich folgen erste Vorschläge, um die

Inklusion von Asperger-Autisten in den ersten Arbeitsmarkt zu verbessern. Kapitel 4 stellt das Konzept des TEACCH-Ansatzes vor, welcher als geeignete pädagogische Fördermaßnahme und Unterstützungshilfe in der Praxis dienen soll. Die wichtigen Grundhaltungen und Leitlinien für eine gelingende Arbeit mit TEACCH, bilden den Schwerpunkt dieses Kapitels. Letztendlich wird die Effektivität des TEACCH-Ansatzes dargestellt und anhand eines Vergleiches mit dem ebenfalls etablierten ABA/VB-Ansatz begründet, weshalb der TEACCH-Ansatz als optimaler Förderansatz für die berufliche Praxis gewählt wurde. In Kapitel 5 kommt die Anwendung der TEACCH-Methode des Structured Teaching zur Sprache. Es folgt eine konkrete Beschreibung der variablen Einsatzmöglichkeiten, um das eigenständige Handeln von Asperger-Autisten am Arbeitsplatz deutlich zu verbessern und damit der beruflichen Inklusion entgegenzukommen. Abschließend werden die Inhalte der vorliegenden Arbeit in Kapitel 6 resümiert.

## 2. Autismus-Spektrum-Störungen: Das Erscheinungsbild

Das folgende Kapitel widmet sich dem Erscheinungsbild von Autismus-Spektrum-Störungen und geht dabei im Wesentlichen auf das Asperger-Syndrom ein. Beschrieben werden die Entstehungsgeschichte, typische Merkmale des Krankheitsbildes, sowie welche möglichen Ursachen und diagnostischen Möglichkeiten bestehen.

### 2.1 Begriff und Geschichte

Der Begriff Autismus (griechisch autos = selbst) wurde bereits im Jahr 1911 von dem Schweizer Psychiater Eugen Bleuler beschrieben und stellte ein "Grundsymptom der Schizophrenie" (Remschmidt 2012, 9) dar. Bleuler sah im autistischen Verhalten schizophrene erkrankter Menschen den Rückzug in eine eigene Welt, sich gedanklich von der Außenwelt abzugrenzen und den Kontakt zu anderen Individuen zu vermeiden. Es fiel jedoch auf, dass autistische Kinder vorwiegend Schwierigkeiten dabei haben, soziale Kontakte herzustellen und zu festigen. Die Beschreibung Bleulers trifft also nicht auf diese zu. Dennoch sprach man sich weltweit dafür aus, die Bezeichnung "Autismus" beizubehalten (vgl. Remschmidt 2012, 9).

Der amerikanische Kinderpsychiater Leo Kanner (1894-1981) und der österreichische Kinderarzt Hans Asperger (1906-1980) verfassten erstmals Berichte über autistische Störungen im Kindesalter. Diese wurden 1943 (Kanner) und 1944 (Asperger) veröffentlicht (vgl. Remschmidt 2012, 9). Während des zweiten Weltkrieges lebte Kanner in den USA und Asperger in Wien, weshalb davon ausgegangen wird, dass ihre Publikationen, in denen sie ihre untersuchten Kindergruppen als "autistisch" bezeichneten, unabhängig und unwissentlich voneinander erschienen (vgl. Amorosa 2010, 13).

Unter dem Titel "Autistic disturbances of affective contact" (1943) beschrieb Kanner die Auffälligkeiten von elf Kindern im Umgang mit anderen Individuen:

"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'." (Kanner 1943, 242).

Kanner geht davon aus, dass diese Kinder bereits von Geburt an nicht fähig sind, biologisch übliche emotionale Bindungen zu anderen Menschen aufbauen zu können. Er spricht ihnen Defizite zu, wie andere Kinder, die mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung zur Welt kommen. Sei seine Annahme richtig, so bedarf es weiterer Untersuchungen an den Kindern um genauere Kriterien zu formulieren und damit das bisher noch unklare Bild der emotionalen Reaktionen besser zu verstehen (vgl. Remschmidt 2012, 10). Durch diese Untersuchungen wurde später die Begrifflichkeit des frühkindlichen Autismus (beziehungsweise das Kanner-Syndrom) geprägt (vgl. Remschmidt 2012, 12).

In der 1944 veröffentlichten Publikation "Die 'autistischen Psychopathen' im Kindesalter" von Hans Asperger beschrieb dieser, dass die von ihm untersuchten Kinder dazu tendierten, speziellen Interessen nachzugehen, dabei aber eine normale bis hohe Intelligenz aufwiesen. Autistische Verhaltensmuster waren zwar vorhanden, es lag jedoch keine ausgeprägte Entwicklungsverzögerung des Sprachgebrauchs vor. Heutzutage gilt der Begriff "Psychopath" gesellschaftlich als negativ konnotiert und wird mit unsozialem Verhalten assoziiert. Fortan fand die Bezeichnung "Asperger-Syndrom" nach dem Erstbeschreiber Gebrauch. (vgl. Preißmann 2013, 13).

## **2.2 Das Asperger-Syndrom**

Zunächst erhielt das Asperger-Syndrom nur wenig öffentliche Aufmerksamkeit, der Fokus beschränkte sich auf den frühkindlichen Autismus nach Kanner. In den frühen achtziger Jahren waren es vor allem Veröffentlichungen von Lorna Wing, die das Interesse an dieser Ausprägung der autistischen Erkrankung förderten. Im Jahr 1992 wurde schließlich das Asperger-Syndrom dem Klassifikationssystem ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zugeordnet (vgl. Preißmann 2013, 13).

Der ICD-10 sowie das Klassifikationssystem der amerikanischen Psychiatriegesellschaft, das Diagnostische und Statistische Manual psychischer Störungen (DSM-IV), beschreiben das Asperger-Syndrom als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung und ist gekennzeichnet durch qualitative Beschränkungen der sozialen Interaktion, Probleme und Einschränkungen in der zwischenmenschlichen



Kommunikation, sowie der Neigung zu sich wiederholenden stereotypen Verhaltensmustern und dem begrenzten Fokussieren auf spezielle Interessengebiete (vgl. Tebartz van Elst 2013, 3). Die Auswirkungen des Asperger-Syndroms haben demnach unterschiedliche Folgen und können die Beziehung zur Umwelt und die Eingliederung, sowie Teilhabe an der Gesellschaft behindern. Betroffen sind stets kognitive, sprachliche, motorische, emotionale und interaktionale Fähigkeiten (vgl. Preißmann 2013, 13f.).

Asperger-Autisten sind besonders in ihrem sozialen Interaktionsverhalten eingeschränkt. So fällt es ihnen schwer, Bekanntschaften oder engere Bindungen zu anderen Menschen aufzubauen und mit diesen nonverbal zu kommunizieren. Dies betrifft sowohl das Verstehen fremder als auch das Aussenden von eigenen nonverbalen Signalen. Personen die vom Asperger-Syndrom betroffen sind, zeigen für gewöhnlich keine offensichtlichen äußeren Merkmale einer Behinderung. Dies hat zur Folge, dass ihre Mitmenschen die vorhandenen Schwierigkeiten nicht wahrnehmen und das anormale Verhalten in bestimmten Situationen als bewusste Provokation oder Unhöflichkeit deuten. Im Alltag fällt es Asperger-Autisten schwer, fremden Menschen in die Augen zu blicken. Auch der direkte Kontakt zu anderen ist ihnen unangenehm, weshalb das Händeschütteln eher gemieden wird. Soziale Regeln, die normalerweise als selbstverständlich betrachtet werden, sind für Asperger-Autisten häufig nicht greifbar und müssen erst unter Anstrengung erlernt werden. Die Fähigkeit, Empathie zu empfinden, ist stark eingeschränkt. Auch drücken Personen mit Asperger-Syndrom nur ungern ihre eigenen Gefühle aus, was wiederum für ihre Mitmenschen ein mangelndes persönliches Interesse bedeuten kann (vgl. Preißmann 2013, 22f.).

Zusammenfassend formulierte Asperger (1944) vier Falldarstellungen, die seiner Auffassung nach charakteristisch für das Asperger-Syndrom sind und gliedert die Gemeinsamkeiten in folgende sechs Punkte:

1. **Körperliches und Ausdruckserscheinungen:** kein Blickkontakt, wenig Mimik und Gestik, ungewöhnlicher Sprachgebrauch, motorisch ungeschickt.
2. **Autistische Intelligenz:** innere Ablenkung (Aufmerksamkeitsstörung), kreative Ausdrucksformen, neue Wortschöpfungen.

3. **Verhalten in der Gemeinschaft:** kaum Bezug zur Umwelt, Negativismus in der Familie, Vertiefung der speziellen Interessen ohne Rücksicht auf die Außenwelt.
4. **Trieb und Gefühlsleben:** unterschiedliches Verhalten bezüglich der Sexualität (von kaum Interesse bis ausgiebiges Verlangen), mangelnde persönliche Distanz, Humorlosigkeit, Sammelleidenschaft.
5. **Genetik:** meist weitere familiäre soziale Interaktionsdefizite seitens der Eltern (besonders der Väter).
6. **Soziale Wertigkeit und Verlauf:** fehlende soziale Einordnung - vor allem bei bestehender geistiger Inferiorität, ansonsten gute Chancen bei angemessenen Tätigkeiten und Optionen der Weiterentwicklung (vgl. Remschmidt 2012, 10ff.).

Ein maßgeblicher Anteil der Asperger-Autisten geht keinem festen Beschäftigungsverhältnis nach oder befindet sich in ungeeigneten Auflagen der beruflichen Wiedereingliederung. Ein besonders kritischer Punkt ist der Übergang zwischen Ausbildungssystemen und dem Arbeitsmarkt, was oft zu vielfältigen psychiatrischen Störungen bei Asperger-Autisten führen kann (vgl. Sünkel 2013, 331).

Eine angemessene berufliche Ausbildung und Tätigkeit hat für Menschen mit einer autistischen Erkrankung eine entscheidende Bedeutung. Nach einer Studie von Barnard et al. (2001) möchten 80 % der befragten Autisten einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt nachgehen, die ihren persönlichen Fertigkeiten und Eignungen entspricht. Arbeitslosigkeit wird als sehr problematisch beschrieben. Es heißt nicht nur Einkommenslos zu sein und staatliche Hilfe annehmen zu müssen, sondern schränkt auch die Tagesstruktur stark ein. Soziale Beziehungen können noch schlechter aufgebaut werden, es mangelt an Bestätigung und Selbstverwirklichung. In vielen Bereichen der Gesellschaft werden autistische Menschen ausgeschlossen, schätzenswerte Fähigkeiten bleiben ungenutzt und es verlangt vermehrt nach kostenintensiven Maßnahmen für benötigte Sozialleistungen, Rehabilitationen oder Therapien von unterschiedlichsten psychischen Störungen (vgl. Sünkel 2013, 332).

### 2.2.1 Ursachen

Der Forschung ist es bislang nicht gelungen, eine einzelne oder gruppierte Ansammlung von Ursachen zur Entstehung einer autistischen Erkrankung sicher zu benennen. Der aktuelle Stand der Forschung besagt jedoch, dass ein Zusammenspiel multipler Faktoren maßgeblich dafür verantwortlich ist. Noch vor wenigen Jahrzehnten war man der Annahme, dass bindungsschwache Mütter, die ihren Kindern in den ersten Lebensjahren nicht ausreichend Zuwendung zuteilwerden ließen, verantwortlich für die Bildung einer autistischen Erkrankung wären. Diese Darstellung ist mittlerweile überholt und muss daher als falsch deklariert werden (vgl. Vogeley 2012, 120). Heutzutage erhalten besonders genetische Ursachen als mögliche Faktoren größere Aufmerksamkeit. Hans Asperger (1944) stellte bereits fest, dass die 200 von ihm untersuchten Kinder mit einer "autistischen Psychopathie" wenigstens ein Elternteil hatten, das vergleichbare Persönlichkeitseigenschaften aufwies. Weitere Studien und molekularbiologische Forschungen stellten handfeste familiäre Ansammlungen autistischer Auffälligkeiten fest, die einen genetischen Ursprung unterstreichen (vgl. Preißmann 2013, 14).

Neben den genetischen Faktoren werden außerdem Einflüsse durch Hirnschädigungen und Hirnfunktionsstörungen, neuropsychologische Defizite und auch abnorme Gewichtsregulation diskutiert (vgl. Remschmidt 2012, 57). Folgend soll nur ein Überblick über die möglichen Ursachen gegeben werden, da eine genauere Betrachtung den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

**Genetische Faktoren:** Die durch Wolff (1995) durchgeführte Stichprobe an Kindern mit Asperger-Syndrom ergab, dass von 32 Jungen, zwölf Mütter und sieben Väter eindeutige schizoide Eigenschaften aufwiesen. In der Kontrollgruppe der 32 Jungen war lediglich eine Mutter und kein Vater betroffen. Von 33 Mädchen wurden bei einer Mutter und vier Vätern eindeutige schizoide Eigenschaften festgestellt, in der Kontrollgruppe waren es zwei Mütter und zwei Väter. Diese Ergebnisse stimmten mit denen von Hans Asperger und anderen Wissenschaftlern (Wing 1981, Gillberg 1989) überein. Weiterhin benannten DeLong und Nohria (1994), dass die Verwandtschaft von Kindern mit Asperger-Syndrom oft von bipolaren oder unipolaren affektiven Störungen betroffen sei. Eine Bestätigung fanden diese Überlegungen bisher allerdings nicht. Um eine eindeutige Aussage über die genbedingte Ursache von

autistischen Erkrankungen treffen zu können, bedarf es noch weiterer ausführlicher Familienuntersuchungen (vgl. Remschmidt 2012 57f.).

**Hirnschädigungen und Hirnfunktionsstörungen:** Mehrere Untersuchungen zeigten, dass bei Kindern, die vom Asperger-Syndrom betroffen sind, zwischen 43 % (Gillberg 1989) bis 67 % (Rickarby 1991) vor oder während ihrer Geburt Komplikationen auftraten. Die durchgeführten Untersuchungen lassen jedoch keine epidemiologische Auskunft zu, da diese auf klinischen Kontrollen beruhten und stark selektiert wurden. Fraglich ist außerdem, wie spezifisch weitere festgestellte Hirnfunktionsstörungen für die Entstehung autistischer Erkrankungen sind. Gewebeauffälligkeiten des Hippocampus (Hirnabschnitt), strukturell verbundene Funktionen und neurophysiologische Abnormitäten der seitlichen und vorderen Hirnrinde, sowie neuropsychologische Defizite führen zu dem Ergebnis, dass das Asperger-Syndrom verantwortlich für eine Entwicklungsstörung neuronaler Netze ist. Diese sorgen wiederum für eine Beeinträchtigung in der Verarbeitung komplexer Informationen. Die Untersuchungen durch zeitgemäße Verfahren von Asperger-Autisten ergaben keine einheitlichen Endergebnisse, was aussagekräftige Resultate bisher nicht möglich macht (vgl. Remschmidt 2012, 58f.).

**Neuropsychologische Defizite:** Forscher (Klin et al. 1995) stellten sechs neuropsychologische Defizite fest, die als verlässliche Anzeichen zur Prognose des Asperger-Syndroms gelten. Diese Defizite betreffen den Bereich der nonverbalen Lernbehinderung inklusive Feinmotorik, visuomotorische Integration, visuelle Raumwahrnehmung, nonverbale Konzeptbildung, Grobmotorik und visuelles Gedächtnis (vgl. Remschmidt 2012, 60).

Das Konzept der "Theory of Mind" trug in den letzten Jahren besonders dazu bei, die gesonderten Denkprozesse und Verhaltensabnormitäten von autistisch erkrankten Menschen besser zu verstehen. Entwickelt wurde der Begriff "Theory of Mind" (u.a. Baron-Cohen et al 1985) schon in den siebziger Jahren im Rahmen der Primatenforschung.

"Man versteht darunter die Fähigkeit, psychische Zustände sich selbst und anderen Menschen zuzuschreiben und damit die eigenen Gedanken, Gefühle, Wünsche, Absichten und Vorstellungen und diejenigen anderer Menschen zu erkennen, zu verstehen, vorherzusagen und in die eigenen Planungen einzubeziehen." (Preißmann 2013, 15).

Darunter wird verstanden, dass ein Mensch die Befähigung inne hat, erfolgreich an einer sozialen Interaktion teilnehmen zu können. Für Asperger-Autisten ist dieser Vorgang in der Regel schwieriger zu bewerkstelligen. Einschränkungen im Bereich der "Theory of Mind" haben zur Folge, dass durch Ausdrücke von Mimik oder Gestik eines Individuums keine Schlussfolgerungen über das Wohlbefinden getroffen werden können. Autistisch erkrankte Menschen sind also nicht in der Lage, derart Informationen richtig wahrzunehmen und zu verarbeiten, während andere diese für selbstverständlich erachten (vgl. Preißmann 2013, 15).

**Abnorme Gewichtsregulation:** Bei vielen Asperger-Autisten kann im Kindes- und Jugendalter ein niedriges Körpergewicht nachgewiesen werden. Untersuchungen zeigten, dass durch die Diagnose Asperger-Syndrom ein größeres Risiko besteht, an Untergewicht zu leiden. Inwieweit mögliche Prozesse (Appetitlosigkeit, geringeres Hungergefühl, erhöhter Stresspegel) diesem Zusammenhang zu Grunde liegen, ist bisher nicht geklärt (vgl. Remschmidt 2012, 62).

### 2.2.2 Diagnose

Für die Erfassung der Diagnose sind die Vorgeschichte, die gezielte Exploration mit diagnostischen Interviews, schriftliche und mündliche Befragungen nach bestimmten Standards, Beobachtung des Verhaltens sowie psychologische Untersuchungen mit spezieller testpsychologischer Diagnostik von zentraler Bedeutung. Um eine körperliche Erkrankung auszuschließen, bieten sich laborchemische Untersuchungen, ein Elektroenzephalogramm (EEG) und bildgebende Untersuchungen (CT, MRT, PET) an. In der Regel kann das Asperger-Syndrom noch nicht in der frühesten Kindheit diagnostiziert werden. Die Diagnose wird erst möglich, wenn sich die gesonderten sozialen und interaktiven Verhaltensweisen stärker ausprägen (vgl. Preißmann 2013, 23f).

Ab dem achten bis zehnten Lebensjahr wird es schwierig zu differenzieren, ob ein Kind vom frühkindlichen Autismus oder dem Asperger-Syndrom betroffen ist. Kinder mit frühkindlichem Autismus, die geistig nur wenig bis gar nicht eingeschränkt sind, ähneln stark den Kindern mit Asperger-Syndrom. Ab diesem Zeitpunkt kann nur noch mithilfe der Vorgeschichte und durch den Verlauf des Krankheitsbildes eine genaue Diagnose gestellt werden (vgl. Remschmidt 2012, 51).

Um eine autistische Störung diagnostizieren zu können, ist es wichtig, die Bezugspersonen durch gezielte Fragen mit einzubeziehen, da wesentliche Entwicklungsschritte erst durch eine Fremdanamnese möglich werden. Bewährte Screeningverfahren sind der Fragebogen zur Sozialen Kommunikation (FSK) (Bölte u. Poustka 2005) und die Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS) (Kamp-Becker et al. 2005). Ein standardisiertes Verfahren zur Beobachtung des Verhaltens ist die diagnostische Beobachtungsskala für autistische Störungen (ADOS) (Rühl et al. 2004), die sich aus vier unterschiedlichen Modulen (Alters- und Sprachentwicklung entsprechend) sowie Aufgaben, Tätigkeiten und Elementen der Kommunikations- und Sprachebenen zusammensetzt. Die Gutachten entstehen auf Basis der Kriterien durch den ICD-10 und DSM-IV (vgl. Biscaldi 2013, 18f.).

Bei Kindern, die einer klinischen Untersuchung unterliegen, um die Diagnose einer autistischen Erkrankung zu bestätigen, ist es ratsam, den Fokus verstärkt auf die qualitativen (statt ausschließlich quantitativen) Abweichungen der sozial-emotionalen Entwicklung zu legen. Mögliche Exempel:

- kaum Bezug zu Personen, Orientierung erfolgt eher an Objekten
- Personen fungieren als Werkzeuge
- Sprachgebrauch wird nur selten zur Kommunikation verwendet
- mangelnder Einsatz von Mimik und Gestik
- "So-tun-als-ob" Spiele können nicht umgesetzt werden

Die Symptomatik von Asperger-Autisten fällt in der Regel geringer aus, da die sozial-emotionale und kognitive Entfaltung einander bedingen. Soziale Kommunikationsmuster und Interessen sind besser ausgebildet als es bei Kindern mit frühkindlichem Autismus und kognitiven Defiziten der Fall ist. Asperger-Autisten wissen meistens, wie wichtig sprachlicher Austausch und Interaktion sind. Bei der Diagnose ist es daher essentiell darauf zu achten, inwiefern die emotionalen Reaktionen und sozialen Interaktionen qualitativ von Gleichaltrigen abweichen und in welchem Ausmaß Unstimmigkeiten zu der sonstigen kognitiven Entwicklung vorliegen (vgl. Biscaldi 2013, 19f.).

### **3. Berufliche Teilhabe am Arbeitsmarkt von Asperger-Autisten**

Nachfolgend werden die momentane Situation von Asperger-Autisten am ersten Arbeitsmarkt und die damit in Verbindung stehenden Schwierigkeiten dargestellt. Ebenso berücksichtigt werden die positiven Aspekte einer Beschäftigung von Menschen mit Autismus. Es wird gezeigt, welche Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Arbeitsleben benötigt werden und in welchem Ausmaß sich Unternehmen auf autistische Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen vorbereiten sollten. Weiterhin werden erste Möglichkeiten aufgezeigt, die zu einer Erleichterung der beruflichen Inklusion und Entwicklung beitragen können. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit bei der Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt liegt, werden andere Bildungsmöglichkeiten (zum Beispiel Studium) weniger berücksichtigt.

#### **3.1 Aktuelle Situation (Stand der Forschung)**

Bei internationalen Studien zur Arbeitslosigkeit von Asperger-Autisten konnte gezeigt werden, dass die Quote in den USA (Bovee 1999) und Großbritannien (Barnard et al. 2001) zwischen 24 und 65 % liegt. Laut Sünkel existieren für Deutschland bisher nur wenige Studien. Die Autorin benennt eine nicht repräsentative Studie (Dalferth 2005), nach der 20 % der Asperger-Autisten auf dem ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, 30 % arbeiten in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung und 50 % gehen keiner regelmäßigen Tätigkeit nach und sind Empfänger von Sozialleistungen. Allein diese Zahlen zeigen deutlich den Interventionsbedarf zur stärkeren Inklusion von Asperger-Autisten in den ersten Arbeitsmarkt. Weiterhin berichten Spezialambulanzen für Erwachsene mit Asperger-Syndrom aus Köln, Freiburg und Münster über Arbeitslosenquoten von 30 bis 50 %. Sünkel ist der Annahme, dass Asperger-Autisten, die sich erfolgreich ins Arbeitsleben integrieren konnten, statistisch nicht erfasst werden, da aufgrund mangelnder Krankheitsausprägung keine Diagnose gestellt wurde oder sie ihre autistischen Einschränkungen nicht preisgeben. Nach Cowen (2011) geben sich Autisten ungern als solche zu erkennen, um nicht auf die vorwiegend negativen Vorurteile einer autistischen Erkrankung reduziert zu werden. Gleichzeitig wird damit allerdings die Möglichkeit vertan, diesen erfolgreich entgegenzuwirken (vgl. Sünkel 2013, 332).

Die Autoren Theunissen und Paetz zeigen, dass Einrichtungen der Arbeitsvermittlung oder mögliche Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen oft mangelnde Kenntnisse über autistische Erkrankungen haben und somit Betroffene häufig der Einschätzung unterliegen, zu eingeschränkt für die Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt zu sein (vgl. Theunissen/ Paetz 2011, 80). Nach Ergebnissen durch die Autismus-Forschungs-Kooperation lässt sich feststellen, wie wenig Wissen über die Symptome von Autismus vorliegt und deren Auftreten von 1 zu 4000 Menschen deutlich unterschätzt wird. Realistischer ist der Wert von 1 zu 200 Personen, die von Autismus betroffen sind. Weiterhin kann schlecht eingeschätzt werden, wo die Stärken der Betroffenen liegen und dass bei Asperger-Autisten meist von einer normalen Intelligenz ausgegangen werden kann (vgl. Autismus-Forschungs-Kooperation o. J.).

Die potentiellen Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen passen ihre Arbeitsbedingungen kaum den Menschen an, die unter einer autistischen Erkrankung leiden. Beispielsweise kann in einem persönlichen Bewerbungsgespräch durch die Einschränkungen der sozialen Kompetenz kaum Blickkontakt aufgebaut werden, was in der Regel als selbstverständlich gilt. Asperger-Autisten sind dadurch nur selten in der Lage, sich gegen die Konkurrenz im Bewerbungsverfahren durchzusetzen, obwohl sie womöglich fachlich qualifizierter sind. Dadurch ist die These festzuhalten, dass ebenfalls das Fehlverhalten in sozialen Interaktionen sowie der unzureichenden Kenntnis der potentiellen Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen über autistische Auffälligkeiten (diese werden zum Beispiel als Desinteresse wahrgenommen) dazu führen, dass kein festes Beschäftigungsverhältnis auf dem ersten Arbeitsmarkt zu Stande kommt (vgl. Theunissen/ Paetz 2011, 80f.).

### **3.2 Übergang von der Schule zum Beruf**

Durch die gute kognitive Leistungsfähigkeit können Asperger-Autisten ihre Einschränkungen in sozialen Interaktionen während der Schulzeit meist ausgleichen. Es ist von Vorteil, dass der Schulalltag feste Strukturen aufweist: Tagesabläufe sind bereits für mehrere Monate erkennbar, die Lerninhalte sind vorgeschrieben und erbrachte Leistungen werden nach einem logischen Notensystem bewertet. Schwierig wird es erst, wenn der Leistungsdruck zunimmt und autistische Kinder



durch andere Schüler und Schülerinnen gemobbt werden. Viele Betroffene sind in ihrer Schulzeit jedoch so unauffällig, dass ihre autistische Erkrankung erst Jahre nach dem Schulabschluss diagnostiziert wird (vgl. Sünkel 2013, 337).

Der Wechsel von der Schule in den Beruf stellt nicht selten als eine große Herausforderung dar, in der Zukunftsängste stets präsent sind. Für Autisten wirken die zahlreichen Optionen überfordernd und verängstigend. Meist ist unklar, ob eine Ausbildung in Frage kommt oder wie sich die Wohnsituation nun verändern wird. Krisenpotenzial stellen Umstellungen in neuen Lebensphasen für alle Menschen dar, können aber durch standardisierte soziale Interaktionen oder Gewohnheiten überwunden werden. Bei autistisch erkrankten Menschen ist folglich eine erhöhte Gefahr gegeben, sich in stereotypen Verhaltensweisen (zum Beispiel dem Nachgehen von Spezialinteressen) zu verlieren (vgl. Preißmann 2013, 118).

Für die weitere berufliche Entwicklung muss eine eigene Tagesstruktur und Wissensbeschaffung erstellt werden. Die bisherige Vermittlung von relevanten Informationen durch die Lehrkräfte fällt weg, es verlangt nach selbstständiger Organisation. Notwendige Praktika erweisen sich für Betroffene als eine große Herausforderung, da Einschränkungen in sozialen Interaktionen nur schwer überwunden werden können. Viele autistische Menschen erlangen durch ihre hohe kognitive Leistungsfähigkeit sogar die Voraussetzungen für ein Studium, scheitern jedoch an den sozialen Anforderungen sowie der nicht fest vorgeschriebenen Struktur. Daraus erfolgt oft ein Langzeitstudium - Prüfungen und Hausarbeiten werden immer wieder verschoben - oder es führt zu einem Studienabbruch (vgl. Sünkel 2013, 337).

Laut einer bundesweiten Befragung von 70 Menschen mit Asperger-Syndrom, wurde festgestellt, dass der maßgebliche Teil der Befragten ein Interesse an einer berufsbedingten Unterstützung zeigte. Oft wurde eine berufliche Ausbildung erfolgreich absolviert, allerdings konnte dann kein festes Beschäftigungsverhältnis gefunden werden (vgl. Preißmann 2013, 118f.).

### 3.3 Ursachen der hohen Arbeitslosigkeit

Für die Probleme der unzureichenden Inklusion von Asperger-Autisten in den allgemeinen Arbeitsmarkt sind mehrere Gründe zu benennen. Anzumerken sei an dieser Stelle ebenfalls, dass die aufgeführten Probleme grundsätzlich bei allen Autismus-Spektrum-Störungen auftreten können. Folgend soll eine Übersicht aufgezeigt werden, die mögliche Schwierigkeiten und Missstände zusammenfasst und sich auf Theunissen (2011) bezieht:

- wenig arbeitsvorbereitende Initiativen oder berufliche Ausbildungen (kaum Orientierung an autistischen Bedürfnissen)
- nicht vorhandene berufsbegleitende Unterstützungsmöglichkeiten (zum Beispiel eine Beratung durch einen Berufscoach oder Krisenintervention)
- mangelnde Kenntnisstände über autistische Auffälligkeiten bei Arbeitgebern, Kollegen und Kolleginnen sowie Kostenträgern oder Trägern der Behindertenhilfe (ergeben Umgangsschwierigkeiten)
- Desinteresse von Arbeitgebern und Unternehmen, autistische Menschen anzustellen (Befürchtung einer Intensivbetreuung, eines erhöhten Finanzaufwandes, kollegialem Mehraufwand sowie schlechtere Leistungsergebnisse oder Unzufriedenheit durch Kunden)
- Interessen, Fähigkeiten und Stärken von Menschen mit autistischer Erkrankung werden falsch eingeschätzt
- die Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen beurteilen Autisten nach negativen Gedanken und Vorurteilen, haben kein Bewusstsein für ihre Potenziale
- unzureichende Bewertung der Intelligenz von Asperger-Autisten (hat zur Folge, dass viele unter ihrem Bildungsniveau arbeiten und deutlich zu wenig Bezahlung erhalten)
- geringe Würdigung des autistischen Arbeitsverhaltens betroffener Personen (keine flexiblen Denkprozesse; Probleme unter Zeitdruck oder Veränderungen zu arbeiten; Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Prozessen, die außerhalb des Interessengebietes liegen; intentionale und motorische Blockaden; Überforderung durch Reizüberflutung; Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Kollegen und Kolleginnen oder Kunden, kein Smalltalk möglich; Pausen können nur schlecht eingehalten werden; mangelnde Eigenverantwortung;

irreführende Gefühlszustände; beunruhigende Verhaltensweisen wie plötzliches Schreien, Umherlaufen oder aus Situationen entfliehen)

- wenig Berücksichtigung von funktional gewichtigen Verhaltensauffälligkeiten (zum Beispiel selbstverletzendes Verhalten als Antwort auf schwierige Arbeitsprozesse oder Diskriminierung am Arbeitsplatz; Rückzug, um einer Überlastung durch größeren Zeitdruck beziehungsweise zu schnellem Arbeitstempo zu entgehen)
- weitere psychische Störungen wie Ängste, depressives Verhalten oder Epilepsie finden kaum Beachtung
- Verhalten der Kollegen und Kolleginnen gegenüber Asperger-Autisten (zum Beispiel Mobbing) wird nur unzureichend beachtet
- Rahmenbedingungen von Unternehmen sind nicht an die Bedürfnisse eines Autisten angepasst (ständiger Mitarbeiterwechsel, regelmäßige Teamarbeit, keine Optionen sich zurückzuziehen)
- kaum geeignete Arbeitsplätze für Menschen mit Autismus (es fehlen Einzelarbeitsplätze, die keine Überforderung durch Reize zulassen) (vgl. Theunissen 2014, 218ff.).

### **3.4 Stärken und besondere Fähigkeiten für den Beruf**

Neben den vielfältigen Problemen, die bei der Inklusion von autistisch erkrankten Menschen in den ersten Arbeitsmarkt entstehen können, existieren auch zahlreiche positive Eignungen und Vorzüge, die dazu beitragen, das Arbeitsleben zu erleichtern. Oft fällt ihnen der Prozess des logischen Denkens sehr leicht, sie verfügen über eine schnelle Aufnahmefähigkeit, konzentrieren sich mühelos über einen längeren Zeitraum und sind imstande, sich Dinge sehr schnell zu merken. Weiterhin beobachten Autisten gerne, haben eine erhöhte visuelle Wahrnehmungsfähigkeit und entwickeln originelle Lösungsstrategien. Das Pflichtbewusstsein, die Zuverlässigkeit sowie der Sinn für Ordnung und Sauberkeit sind in der Regel gut ausgeprägt, was konsequentes Arbeiten ermöglicht. Es passiert nicht selten, dass sich bereits in jungen Jahren ein Spezialinteresse entwickelt, welches dann so intensiv verfolgt und gepflegt wird, dass sie schließlich auf diesem Gebiet eine Art "Expertenstatus" erreichen. Für Autisten stellt ihre Arbeit oft eine "Berufung" dar, was dazu führt, dass

sie über großes Fachwissen und eine hohe berufliche Qualifikation verfügen (vgl. Sünkel 2013, 333; vgl. auch Autismus Deutschland e. V. 2013, 8)

Ein weiterer befürwortender Aspekt für die Beschäftigung von Asperger-Autisten in den ersten Arbeitsmarkt ergibt sich aus der Studie von Barnard et al. (2001). Durch eine reguläre Beschäftigung sind Autisten nicht auf eine Arbeitslosenunterstützung angewiesen und werden durch die Zahlung von Steuern und Sozialabgaben zu einem entlastenden Faktor für die Wirtschaft. Noch entscheidender sind allerdings die daraus resultierenden "Synergieeffekte" (Theunissen/ Paetz 2011, 87) für die Asperger-Autisten selbst. In der Regel wird ein höheres Gehalt als in einer Werkstatt für behinderte Menschen gezahlt, was maßgeblich für größeres Wohlbefinden am Arbeitsplatz sorgt und somit das Empowerment eines Autisten steigert (vgl. Theunissen/ Paetz 2011, 87).

### **3.5 Rahmenbedingungen für die berufliche Qualifizierung**

Sünkel verdeutlicht in ihrer Arbeit, wie unzureichend die vorherrschenden beruflichen Perspektiven für Menschen mit Autismus sind und verweist dabei auf ein Online-Handbuch der Arbeitsagentur zur "Teilhabe am Arbeitsleben". Daraus geht hervor, dass angeblich nur 10 % der Betroffenen für eine Qualifikation am allgemeinen Arbeitsmarkt geeignet sind. Zur Auswahl gestellt werden routinierte Tätigkeiten, vorwiegend ohne soziale Interaktionen, wie Ausbildungen im Bereich der Gartenarbeit, dem Tischlerhandwerk oder der Lagerlogistik. Einer Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt nachzugehen sei unwahrscheinlich, empfohlen werden Werkstätten für behinderte Menschen oder Rehabilitationseinrichtungen für psychisch kranke und behinderte Menschen. Weitere Veröffentlichungen schlagen ebenfalls routinierte Aufgabenbereiche vor, bei denen soziale Interaktion und Kommunikation kaum eine Rolle spielt. Beispiele sind der EDV-Bereich und Berufe in Bibliotheken sowie Archiven (vgl. Sünkel 2013, 334).

Entgegen dieser negativen Auslegung existiert eine stets ansteigende Zahl an Berichten über autistische Menschen, die in vielfältigen Berufsbereichen aufstrebend tätig sind. Bekannte Beispiele sind: die Dozentin für Tierwissenschaften an der Colorado State University, Temple Grandin, Christine Preißmann, Nicole Höhlriegel

(Fachärztinnen für Psychiatrie/ Innere Medizin) und der promovierte Geophysiker Peter Schmidt. Preißmann wurde bereits im Rahmen dieser Arbeit zitiert. Deutsche Spezialambulanzen berichten über eine hohe Anzahl an diagnostizierten Autisten im Erwachsenenalter, die über gehobene Bildungsabschlüsse verfügen. Die Ausbildungen und Studiengänge sind nicht nur im (für autistische Menschen typischen) Bereich der Technik vertreten, sondern zunehmend auch im pädagogischen, sozialen und medizinischen Bereich (vgl. Sünkel 2013, 334).

Für Asperger-Autisten ist es sinnvoll, schon vor Beginn ihrer Berufstätigkeit genaue Kenntnis über die Anforderungen am Arbeitsplatz sowie das Umfeld und die Räumlichkeiten zu erhalten, um sich rechtzeitig auf die bevorstehenden Umgestaltungen vorbereiten zu können (vgl. Preißmann 2013, 126).

Die Eigenschaften und Bedingungen zur Kompensation von Autismus bedingter Teilhabe-Einschränkungen sind immer individuell ausgeprägt. Die folgende Auflistung an Rahmenbedingungen muss also stets an dem jeweiligen Entwicklungsstand und Ausprägungsgrad der Auffälligkeiten des Asperger-Autisten angepasst werden. Eine wichtige Rolle spielen außerdem die individuellen Wünsche und Vorstellungen:

- starker Bezug zu den vorhandenen Neigungen, der Geschicklichkeit und den Begabungen bei der Berufswahl
- Übergänge von schulischen zu beruflichen Maßnahmen müssen speziell vorbereitet werden
- die äußeren Rahmenbedingungen (Raum, Arbeitsplatz) müssen individuell abgestimmt werden, ein Umfeld mit wenig Reizen bietet sich an
- strukturierte Fördermaßnahmen (zum Beispiel der TEACCH-Ansatz) sollten als individuelle Hilfe zur Orientierung der Arbeitsaufteilung, dem Zeitmanagement und als Entscheidungswegweiser eingesetzt werden
- Kommunikationshilfen anbieten um die Kommunikation insgesamt zu erleichtern
- personelle Unterstützung wie einer Assistenz oder Ausbildungsbegleitung (angepasst an den jeweiligen Bedarf)

- innerhalb der Ausbildung oder in Prüfungssituationen sollte die Erlaubnis bestehen, krankheitsbedingte Nachteile ausgleichen zu können (vgl. Autismus Deutschland e. V. 2013, 8)

### **3.5.1 Personelle Rahmenbedingungen**

Kollegen und Kolleginnen eines Asperger-Autisten sind über das gezeigte Verhalten oftmals verunsichert und wissen nicht, wie sie sich richtig verhalten sollen. Es ist hilfreich, über das Krankheitsbild Asperger-Syndrom bzw. Autismus allgemein aufzuklären, um eine höhere Verständnisrate zu erzielen. Dieser Schritt kann schriftlich erfolgen (zum Beispiel durch gedruckte Flyer), um den Prozess für die Betroffenen zu erleichtern. Offen mit der Erkrankung umzugehen und sich nicht regelmäßig verstellen zu müssen, kann eine maßgebliche Erleichterung im Arbeitsleben herbeiführen und die dafür sonst aufgewandte Energie auf wichtigere Prozesse gelenkt werden (vgl. Preißmann 2013, 122).

Im Umgang mit Asperger-Autisten sind ein positives Menschenbild sowie eine förderliche Grundeinstellung unerlässlich. Das Verhältnis zueinander sollte stets wertschätzend, humanistisch und moralisch-ethisch geprägt sein. Eine gute Einfühlungsgabe, Reflexionsfähigkeit, Gelassenheit, Humor, Feingefühl, Standfestigkeit, Ruhe und Flexibilität im Denken und Handeln sind ausschlaggebend für die Arbeit mit Menschen mit Autismus (vgl. Autismus Deutschland 2013, 9).

"Die handlungsbestimmenden Leitprinzipien zeitgemäßer Pädagogik berücksichtigen im hohen Maße die Selbstbestimmung und Selbstbefähigung (Empowerment) betroffener Menschen sowie deren Überwindung von Teilhabebeeinträchtigungen." (Autismus Deutschland e. V. 2013, 9).

Es ist daher wichtig, dass Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Bereich der berufsmäßigen Bildung und Ausbildung über eine der folgenden Qualifikationen verfügen:

- Mehrfachqualifikation (ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin sind pädagogisch und handwerklich oder kaufmännisch ausgebildet)
- die Ausbildung im Handwerk/ Technik oder vergleichbarem Bereich eines Kollegen/ einer Kollegin wird durch eine Autismus-spezifische Fort- oder Weiterbildungsqualifikation ergänzt

- die Leitung ist im Besitz einer Meisterprüfung beziehungsweise eines Fachhochschulabschlusses im kaufmännischen oder technischen Bereich und hat zusätzlich eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation erworben
- innerhalb der Ausbildung haben die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eine Gesellen- oder Meisterprüfung erworben und verfügen über eine Fort- und Weiterbildungsqualifikation im Bereich des Autismus (vgl. Autismus Deutschland e. V. 2013, 9).

**Methodenkompetenz:** Der Bundesverband zur Förderung für Menschen mit Autismus sieht in seinen Leitlinien zur beruflichen Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt für Autisten weiterhin vor, dass die pädagogische Betreuung durch Kollegen und Kolleginnen mit entsprechendem Fachwissen geleistet werden sollte. Damit Betroffene geeignete Unterstützung erfahren können, sind Kenntnisse über Methoden wie Kommunikations- und Strukturierungshilfen oder Sozialtraining von fundamentaler Wichtigkeit. Der Bedarf von Weiterbildungen sollte an die individuelle betriebliche Praxis angepasst werden. Sinnvoll wäre ein aufeinander aufbauendes Konzept an Fortbildungen: "Einführung neuer Mitarbeiter - fachliche Vertiefung Autismus - Spezialisierung auf Methoden, wie unterstützte oder gestützte Kommunikation, TEACCH-Ansatz etc." (Autismus Deutschland e. V. 2013, 9). Damit fachgerecht auf individuelle Bedürfnisse (Struktur im Arbeitsbereich, Anfertigung von Arbeitsanweisungen) reagiert werden kann, sind diese fachlichen Kompetenzen von elementarer Bedeutung. Außerdem könnte der zusätzliche Erwerb von verhaltenstherapeutisch orientierten Methoden von Vorteil sein (vgl. Autismus Deutschland e. V. 2013, 9).

### **3.5.2 Ausstattung der Räumlichkeiten**

Für die erfolgreiche Bewältigung des Arbeitsalltages sind aufgrund der autistisch bedingten Einschränkungen und Orientierungsschwierigkeiten einige räumliche Anpassungen notwendig. Um die Orientierung am Arbeitsplatz zu begünstigen, bieten sich kleinere strukturierte Räume an. Den Räumlichkeiten klare Funktionen zuzuordnen (zum Beispiel durch Beschriftungen oder Piktogrammen) kann hilfreich sein, wenn es nicht möglich ist in kleineren Bereichen zu arbeiten. Um die Konzentrationsfähigkeit zu verbessern und Stressmomenten entgegenzuwirken, sind

Ruhezonen oder Rückzugsmöglichkeiten förderlich. Überreizung durch Kontakte, Licht- oder Lärmquellen sind je nach individueller Anfälligkeit zu reduzieren. Zudem sind Gefahrenquellen deutlich zu kennzeichnen oder gar zu entfernen, die durch ein eingeschränktes Gefahrenbewusstsein oder minimale Ablenkung übersehen werden könnten. Den Arbeitsplatz ausschließlich mit den nötigsten Materialien auszustatten, trägt für einen Asperger-Autisten zur gefühlsmäßigen Sicherheit und Reizminderung bei (vgl. Autismus Deutschland e. V. 2013, 9).

### **3.6 Erleichterung der beruflichen Inklusion und Entwicklung**

Um die berufliche Teilhabe und Entwicklung von Asperger-Autisten zu fördern, wurden in den letzten Jahren Strategien der Strukturierung, Visualisierung und Kommunikationsförderung entwickelt. Diese orientieren sich am TEACCH-Ansatz, welcher im nachfolgenden Kapitel thematisiert und näher erläutert wird. Zunächst folgt eine Übersicht des Bundesverband zur Förderung für Menschen mit Autismus, die exemplarisch zeigt, welche Maßnahmen die gelingende Inklusion von autistisch erkrankten Menschen befürworten (vgl. Autismus Deutschland e. V. 2013, 10).

#### **Zeitliche Strukturierung:**

- visuelle Darstellungen von Stunden-, Tages-, Wochen-, Jahres- oder Pausenplänen
- wichtige Zeitangaben visualisieren (zum Beispiel durch eine Stoppuhr), dabei aber auch die individuelle Arbeitsgeschwindigkeit berücksichtigen und dem Prozess anpassen

#### **Inhaltliche Strukturierung:**

- Arbeitsaufträge in mehrere Schritte einteilen, um die Übersicht des Gesamtzusammenhanges zu erleichtern
- um den Vorgang eines Arbeitsprozesses und das damit verbundene Ziel zu vereinfachen, sollten eindeutige Anhaltspunkte in "autismusergerechter Sprache" (Autismus Deutschland e. V. 2013, 10) geliefert werden
- unabhängiges Arbeiten wird durch eigenständige Kontrollen der Resultate gefördert



- damit ein routinierter Arbeitsablauf entstehen kann, müssen relevante Lerninhalte und Prozesse regelmäßig wiederholt werden - die strukturelle Veränderung in zeitlichen Abfolgen oder personelle Veränderungen sollten erst anschließend erfolgen

### **Vermittlung von Arbeitsaufträgen:**

- die Erteilung von Arbeitsaufträgen sollte, so weit möglich, immer nur von einem festen Ansprechpartner oder Ansprechpartnerin übernommen werden
- die notwendigen Arbeitsanweisungen durch mediale Vermittlungen wie Video oder Ton durchzuführen ist vorteilhaft, da diese stets in gleicher Abfolge wiedergegeben werden
- kurze, präzise Sätze ohne den Gebrauch von ausfüllenden Beiwörtern und der Verzicht auf einen bildhaften Sprachgebrauch erleichtern das Verständnis von Arbeitsanweisungen
- der Input neuer Inhalte ist Schritt für Schritt zu vermitteln
- die erteilten Arbeitsaufträge sollten immer gleich übermittelt werden und zeitlichen Platz für Antworten zulassen
- Festlegung auf ein bestimmtes unterstützendes Kommunikationsmuster (zum Beispiel durch Piktogramme, Gebärden oder schriftliche Anweisungen)

### **Ungeeignete Vermittlungsmethoden:**

- übliche Strategien des Lernens wie das Lösen von Problemen im Teams
- Vorgänge durch Demonstration und Imitation erlernen
- Lernen durch ausprobieren und Fehler machen
- die Belastung mehrerer Sinne zur gleichen Zeit, bieten sich für Menschen mit Autismus in der Regel weniger an (vgl. Autismus Deutschland e. V. 2013, 10).

## 4. Der TEACCH-Ansatz: Das Konzept

Das folgende Kapitel verschafft einen Überblick über das Konzept des TEACCH-Ansatzes. Zunächst werden die Begriffsentstehung und der damit verbundene geschichtliche Hintergrund beschrieben. Von zentraler Bedeutung sind die Leitlinien und Grundprinzipien, die im Konzept fest verankert sind und das Menschenbild prägen, sowie letztendlich die Arbeitsweise charakterisieren. Weiterhin wird die Wirksamkeit in der Praxis erläutert und anhand eines Vergleichs mit dem Förderansatz ABA/VB dargelegt, weshalb sich der TEACCH-Ansatz für die pädagogische Förderung von Asperger-Autisten besonders gut eignet und mit den Grundhaltungen der Sozialen Arbeit vereinbaren lässt.

### 4.1 Begriff und Geschichte

Eric Schopler und sein Forschungsteam in North Carolina forschten seit 1960 ausgiebig an denkbaren Förderansätzen im Umgang mit autistisch erkrankten Kindern. Es wurde deutlich, dass sich ein strukturierter Aufbau der Lebens- und Lernsituation von Autisten, positiv auf diese auswirkte. Schopler erweiterte und differenzierte bis zu seinem Tod im Jahr 2006 dieses Konzept stetig. Anne Häußler ist für die Verbreitung des TEACCH-Ansatzes im deutschsprachigen Raum verantwortlich und beschreibt zudem die praktische Umsetzung in ihren Publikationen (vgl. Wagner 2010, 270).

"TEACCH steht für Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Kinder)." (Häußler 2008, 11).

Häußler beschreibt weiterhin, dass TEACCH eine Kooperation aus verschiedenen Trägern der Behindertenhilfe ist, die sich für eine intensive und dauerhafte Unterstützung von Menschen mit Autismus und deren Familien einsetzt. Die Aussprache "teach" (englisch für unterrichten) soll den pädagogischen Förderungsschwerpunkt verdeutlichen und das voneinander Lernen und Verstehen hervorheben (vgl. Häußler 2008, 11).

Der Begriff TEACCH lässt sich durch mehrer Erweiterungen in seiner Bedeutung verändern. "TEACCH-Methode" bezeichnet die in der Praxis angewandten Methoden, "TEACCH-Ansatz" gilt als Gesamtbild der pädagogischen Förderung im

Bereich Autismus und "TEACCH-Programm" beziehungsweise "Division-TEACCH" bezeichnet die Einrichtungen. Der Psychologe Eric Schopler und sein Team entwickelten Ende der 60er Jahre durch die Forschungsarbeiten an der University of North Carolina den Grundstein von TEACCH. Weiterhin entwickelte sich die staatliche Institution Division-TEACCH, dessen Direktor Gary Mesibov ist. In North Carolina existieren mittlerweile mehrere TEACCH-Zentren, die sich mit der Eingangsdiagnostik, der Entwicklung von individuellen Förderprogrammen, Familienberatungen, Training der Eltern und fachspezifischer Beratung beschäftigen. Außerdem gibt es circa 300 TEACCH-Klassen, die eine ganztägige Förderung von autistischen Schulkindern gewährleisten. Das entwickelte Konzept von TEACCH ist laut Mesibov et al. eine gesicherte Förderungsmethode für den Einsatz an Schulen, in Familien oder im Berufsleben mit internationaler Gültigkeit. In den USA findet TEACCH bereits seit mehr als 30 Jahren Anwendung und wird stets weiterentwickelt, während sich in Deutschland erstmals im Jahr 1997 damit beschäftigt wurde (vgl. Krieger 2012, 24ff.).

Nach dem TEACCH-Ansatz zu arbeiten, bedeutet nicht die Verwendung einer bestimmten Therapie oder Methode, sondern sich einer Vorgehensweise zu bedienen, die sich individuell an den Lernstilen von autistisch erkrankten Menschen orientiert. Der Ansatz bietet Hilfen und Lösungsvorschläge, um mit belastenden Situationen besser umgehen zu können und erleichtert die Bewältigung des Zurechtfindens in bestimmten Lebensbereichen (Zuhause, Schule, Wohngruppe, Arbeit, Freizeit). Der TEACCH-Ansatz lässt sich in verschiedenen Altersstufen einsetzen und überzeugt durch leichte Vermittlung, gute Alltagstauglichkeit und transparentes Handeln (vgl. Wagner 2010, 270).

Nach Häußler sind Strukturierung und Visualisierung zwei zentrale Begriffe, die in der pädagogischen Förderung von Autisten oft im deutschsprachigen Raum mit TEACCH in Verbindung gebracht werden. Sie betont, dass diese zwar von maßgeblicher Bedeutung sind, man sich aber nicht ausschließlich darauf beschränken sollte. Zudem widerspricht es dem individuellen Ansatz von TEACCH, die entwickelten Strategien in der Praxis starr und nach einer festen Anleitung anzuwenden. Eric Schopler und Gary Mesibov verdeutlichten in einem Artikel, durch welche ausschlaggebenden Komponenten sich der TEACCH-Ansatz

charakterisieren lässt, auf die im weiteren Verlauf des Kapitels genauer eingegangen wird (vgl. Häußler 2008, 11).

## 4.2 Heutiger Entwicklungsstand

Die offizielle Internetseite der University of North Carolina at Chapel Hill School of Medicine formuliert die folgenden aktuellen Ziele:

- Excellence in Community-Based Services. TEACCH staff are fully engaged and equipped with current methodologies to provide evidence based services to our clients and their families in their home communities.
- Beyond Childhood: Meeting the Growing Needs of Adults. TEACCH clinical and research programs are expanding to meet the growing needs of adults with ASD, their families, and professionals who serve them.
- Right from the Start: Meeting the Needs of Infants and Toddlers. TEACCH clinical and research programs are expanding to meet the early detection and intervention needs of infants and toddlers with ASD, their families, and professionals who serve them.
- Creating a Well-Qualified Autism Workforce. TEACCH provides exemplary training programs for students and current professionals to ensure a well-qualified autism workforce to meet the expanding numbers of individuals with ASD across the lifespan.
- Longevity: The Next 40 Years. TEACCH is a financially viable program that is supported by a diverse revenue stream including state support, fee for service funds, fundraising activities, and research grants." (University of North Carolina at Chapel Hill School of Medicine 2015)

Die Ziele machen deutlich, dass das Programm und die Konzeption stets in der Weiterentwicklung sind und besonderer Wert auf die Forschungs- und Praxisarbeit, den Aufbau von institutionellen und organisatorischen Bedingungen und eine flächendeckende, zuverlässige und langjährige Förderung gelegt wird. In der Publikation von Häußler sind zudem die Ziele der Division TEACCH aus dem Jahr 2008 aufgeführt, wonach es darum geht,

1. Autisten in ihrer Selbstständigkeit zu fördern und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erleichtern;
2. ein beispielhaftes Hilfesystem anzubieten, welches Betroffene, Angehörige sowie betreuende Personen gleichermaßen unterstützt;
3. Erkenntnisse in der Autismusforschung und aus praktischen Tätigkeiten miteinander kombinieren und durch Training sowie Publikationen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu verbreiten (vgl. Häußler 2008, 13).

### **4.3 Leitlinien und Grundhaltungen**

Die "TEACCH-Philosophie" ist ein entschiedenes Merkmal, welches die Grundprinzipien und wichtigen Komponenten für die Arbeit in der Praxis beschreibt und letztendlich die Umsetzung des TEACCH-Ansatzes charakterisiert. Die folgenden genannten Leitlinien unterscheiden sich oft in unterschiedlichen Praxisfeldern, was unterstreicht, dass sich der TEACCH-Ansatz stets weiterentwickelt und dabei auf die individuellen Bedürfnisse und Lebensumstände von Menschen mit Autismus eingeht (vgl. Häußler 2008, 15f.).

#### **4.3.1 Autismus erkennen verstehen**

Damit eine erfolgreiche Arbeit nach dem TEACCH-Ansatz gelingen kann, verlangt es nach einer hohen Fachkompetenz im Bereich Autismus. Es sollte bekannt sein, dass Ursachen biologisch zu begründen sind und nicht aus einem Trauma resultieren. Wichtig ist es außerdem, die typischen Verhaltensweisen von Menschen mit Autismus zu erkennen und daraus den Schluss zu ziehen, dass das sichtbare Verhalten nur Ausdruck der eigentlichen Problematik ist: "ein Gehirn, das anders arbeitet als 'normal'." (Häußler 2008, 16). Nur wer Verständnis für das gezeigte Verhalten aufbringt, wird angemessen reagieren können. Im TEACCH-Modell hat sich der Begriff "Kultur des Autismus" etabliert. Dieser steht nicht für einen Ausschluss aus der eigentlichen gesellschaftlichen Kultur, sondern soll verdeutlichen helfen, dass Autisten ihre Umgebung anders wahrnehmen. Durch die differenzierte Umgebungswahrnehmung werden Verhaltensweisen der Mitmenschen oft missverstanden. Diesen Missverständnissen entgegenzuwirken und effektive Hilfe anzubieten, wird ermöglicht, wenn durch vorhandene Fachkompetenz der Blick aus Sicht eines Betroffenen gelingt (vgl. Häußler 2008, 16).

#### **4.3.2 Partnerschaft mit den Eltern**

Die Elternarbeit ist sowohl ein wichtiger Bestandteil im TEACCH-Programm, als auch in der praktischen Umsetzung. Wenn es gelingen soll, dass betroffene Kind oder Erwachsenen pädagogisch-therapeutisch zu fördern, um die Selbstständigkeit in der Alltagsbewältigung zu steigern, sind die Eltern von zentraler Bedeutung. Eine

korrekte Diagnose und darauf entsprechend ausgerichtete Hilfsmaßnahme kann nur durch relevante Auskünfte und Beobachtungen seitens der Eltern erfolgen, da diese den zeitlich größten Anteil mit ihrem Kind verbringen. Die Eltern bleiben stets die Experten für ihr Kind, während von Pädagogen und Therapeuten erwartet wird, dass sie im Bereich des Autismus umfassend geschult sind. Alle vorhandenen Informationen während der Förderung, sind den Eltern jederzeit zugänglich zu machen. Außerdem verfügen sie über das Recht zu wissen, was mit ihren Kindern passiert. Das fachlich geschulte Personal fungiert als Begleiter der Eltern und nicht als Spezialisten, die über ihnen stehen (vgl. Häußler 2008, 17).

#### **4.3.3 Streben nach Optimum, nicht nach Heilung**

Bis heute existiert keine Behandlungsform, die verspricht, Autismus zu heilen. Allerdings bietet der TEACCH-Ansatz die Möglichkeit, die Auffälligkeiten positiv zu beeinflussen. In der pädagogisch-therapeutischen Arbeit geht es darum, entsprechende Auffälligkeiten von Betroffenen bestmöglich in das Lebensumfeld zu integrieren und so die gesellschaftliche Teilhabe zu erleichtern. Je mehr Fähigkeiten vorhanden sind, desto leichter fällt es, sich korrekt zu verhalten. Der TEACCH-Ansatz orientiert sich daher stark an der pädagogischen Förderung - dem Lernen. Nicht immer gelingt es sofort, eine belastende Situation durch Kompetenzerweiterung zu meistern. In diesem Fall muss das jeweilige Umfeld an das betroffene Kind oder Erwachsenen angeglichen und dabei seine momentanen Fähigkeiten und Grenzen berücksichtigt werden (vgl. Häußler 2008, 17).

#### **4.3.4 Individuelle Diagnostik als Basis für individuelle Förderung**

Die Förderung von autistisch erkrankten Menschen muss immer individuell an der Situation des Betroffenen ausgerichtet sein. Können Ansätze zur Bewältigung eines Problems festgestellt werden, setzt man dort an, um gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln, die zum Ausbau der Kompetenzen beitragen. Es ist sinnvoll, die Gegebenheiten der Umwelt anzupassen, falls aktuell keine Voraussetzungen der Kompetenzerweiterung vorhanden sind und keine Bewältigung der Situation mit den bereits verfügbaren Fähigkeiten möglich wird. Entscheidende Hinweise für eine geeignete Förderung liefert sowohl die informelle Diagnostik (alltägliche Beobachtungen in vorsätzlich gestalteten Situationen) als

auch die formelle Diagnostik (Tests oder Interviews). TEACCH bedient sich dreier Verfahren, die speziell für die Untersuchung von autistisch erkrankten Menschen geeignet sind:

- *Entwicklungs- und Verhaltensprofil für Kinder (PEP-R);*
- *für Jugendliche und Erwachsene (AAPEP)*
- *Kommunikations-Curriculum (alle Altersstufen mit wenig Spracherwerb)*

In Deutschland sind das PEP-R und AAPEP vertreten. Die Tests kommen in ihrer Ausführung mit nur wenig Sprache zurecht und sind in ihrer Anwendung sehr flexibel, was es gegenüber anderen Tests in jedem Fall ermöglicht, wertvolle Informationen zu gewinnen. Im Mittelpunkt der Tests steht nicht, welche Fähigkeiten vorhanden sind und welche fehlen, sondern wo das jeweilige Entwicklungspotenzial liegt und welche Unterstützungstechniken am besten angenommen werden können. Das Kommunikations-Curriculum erfasst die kommunikativen Fähigkeiten eines Betroffenen, die ohne fremde Hilfe zum Ausdruck kommen. Dabei geht es nicht ausschließlich um den sprachlichen Ausdruck. Im TEACCH-Programm finden alle individuellen Mittel, die der Kommunikation dienlich sind, ihre Berücksichtigung (vgl. Häußler 2008, 18).

#### **4.3.5 Ganzheitlichkeit**

Während der Förderung durch den TEACCH-Ansatz ist es wichtig, die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen mit einzubeziehen. Bei der Erstellung von Hilfsmaßnahmen ist es von maßgeblicher Bedeutung, den Menschen ganzheitlich zu betrachten und sowohl die Stärken als auch die Schwächen zu berücksichtigen. Eltern und Pädagogen nehmen das komplette Lebensumfeld des Kindes wahr und so dürfen sich auch Therapeuten nicht nur auf ihre Spezialisierung (Psychologie, Logopädie, Ergotherapie) beziehen. Mit der Erstellung eines geeigneten Hilfeplans sollte sich ein ausgiebig geschulter Therapeut befassen, der im Besitz aller relevanten Informationen ist und daraus individuell erstellte Maßnahmen entwickelt. Damit dies gelingt, bedarf es nach Kenntnissen der "Nachbardisziplinen" (Häußler 2008, 19). Weiterhin ist zu beachten, dass es keine einzelne Methode gibt, die alle Bereiche der Entwicklung abdeckt und somit nicht als Lösung für alle Probleme dienen kann (vgl. Häußler 2008, 19).

#### **4.3.6 Strukturierung der Fördersituation: Structured Teaching**

Structured Teaching ist eine Möglichkeit, ein Lernumfeld zu gestalten, welches die individuellen Bedürfnisse von autistisch erkrankten Menschen berücksichtigt und das Verständnis von Lernprozessen positiv beeinflusst. Autisten können sich in Situationen, die einer deutlichen Struktur unterliegen, am besten zurechtfinden. Der TEACCH-Ansatz hat gewisse Strategien zur Strukturierung und visuellen Unterstützung entwickelt, die in der Praxis individuelle Anwendung finden können. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird die Methode des Structured Teaching als mögliche Lösungsoption für die Inklusion von Asperger-Autisten in den ersten Arbeitsmarkt geprüft und im Rahmen des folgenden Kapitels genauer erläutert werden (vgl. Häußler 2008, 19).

#### **4.3.7 Kognitive Psychologie und Lerntheorie**

Der TEACCH-Ansatz ist verhaltenstherapeutisch geprägt und arbeitet anhand der Annahme, dass durch positive Bestärkung ein bestimmtes Verhalten öfter gezeigt wird. Dabei wird berücksichtigt, dass autistisch erkrankte Menschen meist andere Vorstellungen von positiver Bestärkung innehaben, als es normalerweise der Fall ist. Mit kleinen, aufeinander aufbauenden Schritten zu arbeiten und genauen Erläuterungen, welches Ergebnis erzielt werden soll, sowie der Zielüberprüfung durch Dokumentationen werden für den TEACCH-Ansatz relevante Merkmale der Verhaltenstherapie bis heute umgesetzt (vgl. Häußler 2008, 19).

"Ziel der pädagogischen Bemühungen ist das Verstehen, nicht das bloße Antrainieren von Verhaltensweisen." (Häußler 2008, 20). Damit meint die Autorin, eindeutig zu signalisieren, welche gezeigten Verhaltensweisen in gewissen Situationen angemessen sind und erwartet werden. Dadurch können bisher belastende Lebenslagen schon vorzeitig entlastet werden. Da diese Maßnahme auf Einsicht und Verständnis beruht, wird das eigenständige Handeln gefördert. Die möglichst vielfältige Förderung von alltäglichen Situationen und die damit verknüpften Handlungsweisen in einen zweckmäßigen Zusammenhang zu bringen, ist im TEACCH-Ansatz von maßgeblicher Bedeutung. Während der Förderung sollen Verhaltensauffälligkeiten nicht unterbunden, sondern die ursächlichen Motive klargestellt und anschließend durch systematische Entwicklungshilfe bearbeitet



werden. Oft fehlen Betroffenen die passenden Bewältigungsstrategien, um angemessen auf belastende Situationen reagieren zu können. Systematische Strategien lassen sich aus Forschungserkenntnissen der kognitiven Psychologie und Neuropsychologie herbeiführen, die durch das Zusammenwirken mit der Lerntheorie, eine effektive Förderung von autistisch erkrankten Menschen ermöglichen und das theoretische Grundkonzept des Structured Teaching darstellen (vgl. Häußler 2008, 20).

#### **4.3.8 Orientierung an den Stärken**

Die Förderung setzt an den Stärken (bereits ausgebildete Fähigkeiten) des Individuums an. Die bestehenden Interessen und Fertigkeiten werden genutzt und erweitert. Dabei ist entscheidend, dass diesen Tätigkeiten auch wirkliche Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Auf die eigenen Stärken zurückgreifen zu können, bedeutet Sicherheit im aktiven Handeln und steigert den Antrieb, sich bevorstehenden Anforderungen zu stellen. Ebenso müssen Schwächen anerkannt werden, bei denen die Förderung auf eventuelle Grenzen stößt. Hier gilt es eine Möglichkeit zu finden, wie durch die vorhandenen Stärken am sinnvollsten mit einer Problemsituation umgegangen werden kann. Die Stärkenorientierung betrifft nicht nur die Betroffenen, sondern gilt ebenfalls für die Eltern und beteiligten Fachleute (vgl. Häußler 2008, 20).

#### **4.3.9 Langfristig angelegte Hilfen**

Autismus lässt sich nicht heilen, Betroffene sind daher in der Regel auf eine lebenslange Begleitung und Förderung angewiesen. Der TEACCH-Ansatz verschafft Beständigkeit durch allgemeine Grundsätze und Strategien, die sich in vielfältigen Lebens- und Lernumfeldern anwenden lassen. Damit gelingt eine universelle Anwendung, die keiner zeitlichen Begrenzung unterliegt. Die guten Netzwerke von Einrichtungen sorgen dafür, dass in unterschiedlichen Altersstufen autistisch erkrankte Menschen einheitlich pädagogisch-therapeutisch gefördert werden können. Dies minimiert den Zwang, bestimmte Entwicklungsschritte in einem vorgegeben Zeitraum erreichen zu müssen und langfristige Ziele können besser verfolgt werden (vgl. Häußler 2008, 20).

#### **4.4 Wirksamkeit des TEACCH-Ansatzes**

Die Autorin Häußler vertritt die Position, dass die Wirksamkeit und der Erfolg in der Praxis nur schwer wissenschaftlich zu untersuchen sind und führt aus, dass TEACCH keine Methode mit fest vorgeschriebener Struktur ist und daher nicht mit anderen Methoden der Entwicklungsförderung gleichgesetzt werden kann. Weiterhin lässt sich festhalten, dass durch die ganzheitlich orientierte Förderung über die entsprechenden Bezugspersonen in unterschiedlichen Alltagssituationen, keine Standards und Kontrollen aufgestellt werden können, die eine wissenschaftliche Studie zur Durchführung benötigt. Eine Isolation von entscheidenden therapeutischen Einflüssen ist daher kaum realisierbar (vgl. Häußler 2008, 21).

Anhand von Untersuchungen die im Rahmen des TEACCH-Programms durch Interviews mit den Eltern der Betroffenen und Fachleuten durchgeführt wurden, konnten positive Auswirkungen nachgewiesen werden. Bei autistisch erkrankten Menschen entwickelte sich eine Zunahme an Fähigkeiten, um erfolgreich mit problematischen Situationen umzugehen, was eindeutige Fortschritte im eigenständigen Handeln zur Folge hatte. Die Befragten sprachen den Betroffenen eine gesteigerte Qualität ihrer Lebensbewältigung durch die Hilfe des TEACCH-Ansatzes zu. Zudem lässt sich nach Mesibov (1997) die Wirksamkeit anhand der zahlreich gelungenen Eingliederungen von erwachsenen Menschen in die Arbeitswelt nachweisen. Schon im Jahr 1971 untersuchten Schopler et al. die Auswirkungen von strukturierenden Prozessen innerhalb des Schulunterrichts. Als Vergleiche wurden Situationen gewählt, in denen sich ein Kind ohne Unterstützung entscheiden musste. In der strukturierten Unterrichtssituation konnte größere Aufmerksamkeit, ein höherer Bezug zu den Erwachsenen und ein insgesamt angemesseneres Verhalten festgestellt werden. Dies belegen auch weitere Untersuchungen von Strategien der Strukturierung, bei welchen insbesondere der Einsatz von Plänen zu erwähnen ist (vgl. Häußler 2008, 21).

Bei der Verwendung von Aufgabenplänen konnte nachgewiesen werden, dass die aktive Teilhabe und Umsetzung von förderlichen Verhaltensweisen deutlich gestärkt wurde. Die zum Einsatz kommenden visuellen Pläne sind nur ein Grundgerüst, die an entsprechende Instruktionen und individuelle Situationen von Betroffenen angepasst werden können und dadurch Raum bieten, um die eigenständigen

Handlungsmöglichkeiten auszubauen und flexible Verhaltensweisen zu fördern. TEACCH hat allerdings nicht nur die Verhaltens- und Entwicklungsförderung von autistisch erkrankten Menschen zum Ziel, sondern möchte ebenfalls die familiären Belastungen reduzieren und den Familienzusammenhalt stärken. Daraus ergibt sich das weitere Untersuchungsinteresse nach der Effektivität des TEACCH-Ansatzes innerhalb der Familie. Eltern, die durch das TEACCH-Programm begleitet werden, gaben besseres Verständnis und eine leichtere Förderung ihrer Kinder an. Außerdem konnte Häußler (1998) zeigen, dass die Eltern die Art, wie mit ihnen umgegangen wird, sehr zu schätzen wissen. Die Partnerschaft innerhalb der Elternarbeit hat für das TEACCH-Programm stets eine maßgebliche Bedeutung (vgl. Häußler, 22f.).

#### **4.5 Vergleich mit dem Förderansatz ABA/VB**

In diesem Abschnitt soll begründet werden, warum der TEACCH-Ansatz für die pädagogische Förderung von Asperger-Autisten innerhalb der Sozialen Arbeit als optimaler Interventionsansatz betrachtet wird und daher verstärkt Anwendung in der Praxis finden sollte. Dies wird anhand eines Vergleiches mit dem ebenfalls etablierten Förderansatz ABA/VB erfolgen. Die Entscheidung auf den Vergleich zwischen TEACCH und ABA/VB fiel, da beide Ansätze die erfolgversprechendsten Förderansätze für Menschen mit einer autistischen Erkrankung sind.

##### **4.5.1 Bedeutung von ABA/VB**

Applied Behavior Analysis (ABA), angewandte Verhaltensanalyse im deutschsprachigen Raum, wurde bereits in den 60er Jahren in den USA durch Dr. Ivar Lovaas zur Förderung von Kindern mit Autismus verwendet. Durch zahlreiche Forschungen an Universitäten und Instituten wurde der Förderansatz stets weiterentwickelt und erhielt die Ergänzung Verbal Behavior (VB) (im Deutschen verbales Lernen) durch den Psychologen B. F. Skinner (1957). Der Fokus wird verstärkt auf die Motivation und Kommunikationsförderung des Kindes gerichtet. "Schwerpunkt bei der Förderung nach ABA/VB ist das Verständnis der Gegenstände, Interaktionen und Situationen, die für das Kind motivierend wirken." (Overhof 2015).

Sind diese Gegebenheiten bekannt, so können sie gezielt eingesetzt werden, um Spaß innerhalb der Förderung zu garantieren und für motivierendes Lernen zu sorgen. Eine gefestigte Bindung zur Bezugsperson oder Fachkraft entsteht, wenn diese wiederholt in Verbindung mit den motivierenden Gegenständen/ Interaktionen oder Situationen gebracht wird und sich zu einem "generalisierten Verstärker (Pairing)" (Overhof 2015) entwickelt. Wenn Betroffene freiwillig von der jeweiligen Person lernen möchten, kann das Verhalten nachhaltig geändert und neue Fähigkeiten erlernt werden (vgl. Overhof 2015).

Lovaas vertritt die Ansicht, dass Autismus überwiegend ein Lernproblem darstellt. In der Förderung nach ABA/VB soll aufgrund dieser These davon ausgegangen werden, dass Betroffene grundsätzlich Schwierigkeiten mit Lernprozessen haben. Der Autor Schramm beschreibt die Situation von Menschen in jungen Lebensjahren, die zu bestimmten Entwicklungsmomenten gewisse Fähigkeiten erlernen müssen. Den Erwerb dieser Fähigkeiten assoziiert er mit der Überwindung einer Barriere, die mal höher und mal niedriger ausfallen würde. Sie im Entwicklungsprozess zu überwinden und damit neue Fähigkeiten zu erlernen gelingt jedem Individuum unterschiedlich schnell. Autisten werden als diejenigen betitelt, denen es besonders schwer fällt, Bereiche der Barriere zu bewältigen, die für eine gelingende gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind (vgl. Krieger 2012, 29).

Schramm kommt zu dem Ergebnis, dass autistisch erkrankte Menschen das Verhalten ihrer Mitmenschen nicht richtig deuten können und dies für einen Zustand der Unsicherheit in der geregelten Welt eines Autisten sorgt. Er verweist darauf, dass dies die Isolation und Fokussierung auf eine sachliche Umgebung zur Folge habe. Betroffene richten ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf Gegenstände, da diese sich stets gleich verhalten. ABA/VB sieht vor, das soziale Umfeld vorhersehbar zu strukturieren und durch operantes Lernen zu vermitteln, dass auf bestimmte Verhaltensweisen stets gewisse Konsequenzen resultieren. Diese Auffassung entspricht der Lerntheorie von Skinner, worauf Verhalten durch Konsequenz kontrolliert und die Häufigkeit des Auftretens bestimmt wird. Um ABA/VB erfolgreich in der Praxis anzuwenden, bedarf es nach "verhaltenstherapeutischen Techniken der Motivation und Verstärkung." (Krieger 2012, 32). Autisten können auf die Verstärker in ihrem Umfeld nicht ausreichend zugreifen, weshalb im Rahmen von ABA/VB zusätzliche Verstärker für die Betroffenen geschaffen werden müssen, die die

Lernbereitschaft positiv beeinflussen. Weiterhin zeigt die Weiterentwicklung von "Verbal Behavior" (VB), dass die natürliche Motivation maßgeblich verantwortlich für einen gelingenden Lernprozess ist. Die Klarheit über die Motivation der Betroffenen sorgt für eine Minderung der autistischen Symptome. ABA/VB bezeichnet dies als Recovery und meint damit die Erholung vom Autismus (vgl. Krieger 2012, 31f.).

#### **4.5.2 Unterschiede zwischen TEACCH und ABA/VB**

Weder Lovaas noch Schopler betrachten Autismus als ein zentrales Defizit. ABA/VB beschreibt Autismus vorwiegend als ein Lernproblem, während TEACCH von einer kognitiven Einschränkung spricht, die Reize abweichend bewertet, wodurch Probleme bei der Verarbeitung von Informationen auftreten. Beide Ansätze berücksichtigen somit die gesonderte Wahrnehmung von autistisch erkrankten Menschen und vertreten die Position, dass Autisten bei Lernprozessen auf Hilfe angewiesen sind (vgl. Krieger 2012, 38).

Der Annahme, dass autistisches Verhalten durch die unmittelbare Umgebung beeinflusst wird, sind sowohl ABA/VB als auch TEACCH. Jedoch geht der TEACCH-Ansatz davon aus, dass durch bessere Vorhersehbarkeit der Umwelt die bereits vorhandenen Fähigkeiten weiter ausgebaut und belastende Situationen leichter überwunden werden können. ABA/VB ist der Ansicht, eine strukturierte Umgebung gestaltet sich vor allem durch soziale Interaktionen, wofür ein bestimmtes Repertoire an Methoden des operanten Lernens zur Verfügung steht. TEACCH macht nur partiell von ihnen Gebrauch, für ABA/VB bilden sie allerdings den Schwerpunkt der Förderung, da das Hauptaugenmerk darin besteht, welche "Ursache-Folge-Zusammenhänge" (Krieger 2012, 39f.) das Verhalten eines Kindes verändern. Die Verwendung von Techniken zur Motivation und Verstärkung kommt zum Einsatz, um Kindern zu verdeutlichen, welche Verhaltensweisen erstrebenswert sind und öfter gezeigt werden sollten. Aus Sicht von TEACCH sind diese Maßnahmen nicht effektiv, da hier davon ausgegangen wird, dass autistisch erkrankte Menschen nicht dazu in der Lage sind, die Verbindung zwischen dem gezeigten Verhalten und der darauf resultierenden Konsequenz herzustellen (vgl. Krieger 2012, 39f.).

Weiterhin unterscheiden sich die Förderansätze in der Ansicht über die Grenzen und Möglichkeiten von autistischen Menschen. Nach TEACCH ist Autismus nicht heilbar

und begleitet Betroffene ein Leben lang. Deutlich wird dies durch die Tatsache, dass hier von autistischen Menschen gesprochen wird, während bei ABA/VB hauptsächlich von Kindern die Rede ist. Der TEACCH-Ansatz bietet ein Hilfesystem an, welches über verschiedene Lebensabschnitte und Altersstufen Anwendung finden kann und hat damit nicht das Ziel, autistische Verhaltensweisen zu unterbinden. Die Priorität liegt in der Akzeptanz der Auffälligkeiten und Förderung innerhalb der individuellen Möglichkeiten. ABA/VB ist der Ansicht, durch die gezielte Verwendung von Methoden, betroffenen Kindern zu ermöglichen, neue Verhaltensmuster zu erlernen und autistische Auffälligkeiten abzulegen. Während ABA/VB eindeutig ein verhaltenstherapeutischer Ansatz ist, enthält der TEACCH-Ansatz zwar lerntheoretische Elemente, ist aber hauptsächlich pädagogisch orientiert (vgl. Krieger 2012, 41). Aufgabe ist nicht die Heilung einer Störung, sondern den Lernprozess eines autistischen Menschen zu unterstützen (vgl. Häußler 2008, 43).

ABA/VB gestaltet die Förderung so, dass problematische Situationen durch die Unterstützung von festgelegten Methoden gelöst werden können. Der TEACCH-Ansatz hingegen orientiert sich nicht an den Schwächen, sondern den Stärken der Betroffenen und baut damit auf den schon deutlich entwickelten Fähigkeiten auf, um Schwächen im Bereich der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung entgegenzuwirken (vgl. Krieger 2012, 38). Dies ist der zentrale Aspekt, weshalb der TEACCH-Ansatz für die pädagogische Förderung besonders geeignet ist und damit die Inklusion von Asperger-Autisten in den ersten Arbeitsmarkt maßgeblich erleichtern kann. Die zuvor aufgeführten Merkmale ähneln den Grundprinzipien der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit hat das Ziel, die Ressourcen (Stärken) des Klientel systematisch in die Hilfeplanung einzubeziehen, wodurch die Qualität der Arbeit verbessert werden soll. Das hat zur Folge, "dass die biographischen, subjektiven und objektiven Anforderungen und Möglichkeiten der individuellen Lebenssituation des Menschen" (Möbius 2010, 13) die Grundlage des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit bilden. Das Individuum soll in seiner individuellen Lebenslage und dem sozialen Umfeld wahrgenommen werden, woraus dann der entsprechende Hilfebedarf entstehen kann (vgl. Möbius 2010, 13).

## **5. Die TEACCH-Methode: Förderung in der Praxis durch**

### **Strukturierung und Visualisierung**

Nachfolgend wird erläutert, wie durch Strukturierung und Visualisierung anhand des TEACCH-Ansatzes die Orientierung und Selbstständigkeit am Arbeitsplatz gefördert werden kann und es Asperger-Autisten ermöglicht wird, ihr eigenständiges Handeln zu verbessern. Das bereits zuvor erwähnte Structured Teaching wird nun genauer beschrieben. Der zentrale Punkt ist dabei vor allem die räumliche und zeitliche Strukturierung am Arbeitsplatz. Weiterhin werden bestimmte Arbeitssysteme und visuelle Pläne für die Praxis, sowie die Auswirkungen von Routinen auf die selbstständige Arbeit beschrieben.

#### **5.1 Grundlagen der Strukturierung**

Das Structured Teaching (strukturiert unterrichten) beinhaltet das Verstehen von Bedeutungen, Korrelationen zu erkennen und die Stärkung der Fähigkeiten, um selbstbestimmter in seinem Umfeld aufzutreten. Die TEACCH-Methode verfolgt also Strategien, um autistisch erkrankten Menschen zu helfen, durch das Repertoire an vorhandenen Fähigkeiten, die Verarbeitung von Eindrücken zu erleichtern und so die Belastung in schwierigen Situationen zu reduzieren (vgl. Häußler 2008, 43).

„Strukturierung wird oft mit Reglementierung verwechselt. [...] In einem anderen Seminar äußerte ein Teilnehmer die Befürchtung, dass eine stärkere Strukturierung seiner Arbeit bedeuten würde, dass er nur noch nach Plan funktionieren müsse und er in einer akuten Situation nicht mehr ‚aus dem Bauch heraus‘ entscheiden dürfe.“ (Häußler 2008, 43).

Derartige Äußerungen verdeutlichen, dass Strukturierung oft falsch verstanden, negativ bewertet und mit Vorurteilen, Starrheit und Einengung assoziiert wird. Doch erst durch eine klare Struktur wird das zielgerichtete Handeln realisierbar und fördert dabei die Flexibilität und Weiterentwicklung des Individuums (vgl. Häußler 2008, 43). Eine festgelegte Struktur lässt die Zusammenhänge von Raum, Zeit und Inhalt klarer erscheinen und schafft einen verlässlichen Orientierungsrahmen. Durch gezielte Regeln werden Zuschreibungen, Gesetze und die Verbindungen einzelner Teile zum Ganzen deutlich. Die Entwicklung von Erwartungen und darauf ausgerichtetes Handeln werden ermöglicht (vgl. Häußler 2008, 44).

Das Verständnis zu stärken und Missverständnisse zu reduzieren sind zentrale Ziele der Strukturierung in der pädagogischen Arbeit. Wesentliche Aspekte werden hervorgehoben, räumliche und zeitliche Zusammenhänge deutlich erkennbar. Durch die vorhandene Orientierung sind die gestellten Anforderungen an autistisch erkrankte Menschen leichter zu bewältigen und es kann eine Empfindung von Sicherheit und Autorität entstehen. Weiterhin stärkt sie die Selbstständigkeit, Anpassungsfähigkeit und ermöglicht einen größeren Zugang für neue Erfahrungen. Umso größer das Verständnis für ablaufende Prozesse ist, desto besser gelingen angemessene Reaktionsmöglichkeiten in bestimmten Situationen. Zudem zeichnet sich die Bereitschaft, neue Gegebenheiten zu entdecken, als wesentlich höher aus (vgl. Häußler 2008, 44). Das Ausmaß einer strukturierten Situation sollte sich stets an den jeweiligen Fähigkeiten des Individuums orientieren. Es ist von zentraler Bedeutung, sich tatsächlich nach den Bedürfnissen der Betroffenen zu richten und auch Strategien der Strukturierung zuzulassen, die einem selbst als selbstverständlich erscheinen (vgl. Häußler 2008, 45).

## **5.2 Hilfe durch Visualisierung**

Der TEACCH-Ansatz macht Gebrauch von visuellen Unterstützungsmethoden, um der Informationsverarbeitung von Menschen mit Autismus entgegenzukommen. Visuelle Eindrücke können oft leichter behalten und wieder abgerufen werden. Außerdem besteht für die Verarbeitung ein zeitlich größerer Rahmen, da visuelle Informationen dauerhaft verfügbar und bei Bedarf jederzeit abrufbar sind. Sie dienen als Gedächtnisstütze und fördern das eigenständige Handeln. Weiterhin setzen visuelle Informationen kaum soziale Kompetenzen voraus. Um die Anweisungen verstehen und umsetzen zu können, bedarf es keiner Interpretation von Mimik und Gestik der Mitmenschen. Letztendlich ist man nicht auf die Hilfe anderer angewiesen und kann sein Handeln selbstständig organisieren. Selbst wenn die Informationsvermittlung durch Sprache möglich ist, gilt die visuelle Vermittlung von Informationen als vorteilhaft. Vorrangig soll nicht die Reaktion auf die entsprechende Betreuungsperson sein, sondern die Fähigkeit, sein Handeln ohne Fremdeinwirkungen zu bestimmen (vgl. Häußler 2008, 46).



### 5.3 Structured Teaching am Arbeitsplatz

Damit Asperger-Autisten an sie gestellte Aufgaben besser verstehen und darauf angemessen reagieren können, bietet das Structured Teaching geeignete Unterstützungsmöglichkeiten an. Die notwendige Strukturierung gestaltet sich stets individuell, hat aber immer das gleiche Ziel: die Förderung von Verständnis und Orientierung, um das selbstständige Handeln zu stärken. Grundlegend lassen sich Strategien zur Strukturierung auf zwei Bereiche anwenden: die Gestaltung des Umfelds und die Gestaltung von sämtlichen Abläufen (vgl. Häußler 2008, 51).

**Strukturierung der Umwelt:** Meint die räumlichen Gegebenheiten des Umfelds, die Beschreibung von Menschen und Objekten. Außerdem wird die materielle Orientierung gefestigt. Dies dient der Strukturierung der Lernumgebung und die damit verbundenen Aktionen (Arbeitsprozesse), in denen bestimmte Materialien und Gegenstände verwendet werden (vgl. Häußler 2008, 51).

**Abläufe:** Sind die zeitlichen Blickwinkel, zum einen die Reihenfolge und Abstimmung von Begebenheiten und zum anderen die einzelnen Handlungsschritte. Bei der Umsetzung von zeitlichen Strukturierungsstrategien ist es wichtig darauf zu achten, die beiden Ebenen strikt voneinander zu trennen um eine Überforderung zu vermeiden. Zu unterscheiden ist zwischen: *welche Tätigkeit* folgt als nächstes, *welche konkrete Aufgabe* soll übernommen werden und in *welchen Schritten* wird eine Aufgabe erfüllt. Ersteres meint Zeitpläne, die darüber informieren, *wann* etwas geschehen wird. Zweitens bezieht sich auf die Abfolge der Arbeitsprozesse. Ein Aufgabenplan bestimmt, *was* zu tun ist. Der dritte Punkt beschreibt die Anweisungen zur Realisierung einer Tätigkeit. Instruktionspläne geben Auskunft darüber, *wie* etwas zu tun ist.

Zeitpläne:	Wann ist etwas zu tun?
Aufgabenpläne:	Was ist zu tun?
Instruktionspläne:	Wie ist etwas zu tun?

(vgl. Häußler 2008, 51).

Die Strukturierung der Umwelt und die Strukturierung von Abläufen bedingen einander. So wird zum Beispiel der Aufbau des Raumes maßgeblich dafür verantwortlich sein, wann welche Tätigkeiten stattfinden. Weiterhin bedeutet die

Ausübung einer Tätigkeit auch immer die Verwendung von bestimmten Objekten, sowie einer vorgeschriebenen Handlungsabfolge der einzelnen Schritte. Der TEACCH-Ansatz sieht deshalb fünf praxisrelevante Bereiche vor, die bei der Strukturierung einer Situation beachtet werden müssen:

- a) Raum
- b) Zeit/ Abfolge von Ereignissen
- c) Organisation der Arbeit
- d) Aufgaben und Tätigkeiten (Anweisung, Material)
- e) Routinen

Alle aufgeführten Punkte müssen in der Praxis zueinander in Verbindung stehen und so gestaltet werden, dass sie der Förderung eines Asperger-Autisten gerecht werden (vgl. Häußler 2008, 51f.).

### **5.3.1 Strukturierung des Raumes**

Informationen, die durch eine räumliche Strukturierung vermittelt werden, geben laut Häußler Aufschluss über folgende Grundfragen:

a) Personenbezug:

- *Wo bin ich?/ Wo ist wer?*
- *Wo ist mein Arbeitsplatz?/ Wo ist der Arbeitsplatz der anderen?*
- *Wohin soll ich gehen?*

b) Aktivitätenbezug:

- *Wo passiert was?*
- *Wo erwartet mich was?*
- *Wo soll ich was tun?*

c) Objektbezug:

- *Wo befindet sich was?*
- *Wo gehört was hin?*

Um eine einfache Orientierung am Arbeitsplatz zu gewährleisten, ist es sinnvoll, die Räumlichkeiten in verschiedene Bereiche einzuteilen und diese klar voneinander abzugrenzen. Um einen "Pausenbereich" nutzen zu können reicht es nicht aus nur zu wissen, wo sich dieser Bereich befindet, es muss ebenfalls deutlich werden, wo dieser beginnt und wieder aufhört. Eindeutige räumliche Abgrenzungen sorgen dafür, dass leicht erkennbar wird, ob und zu welcher Zeit der richtige Raum gewählt wurde (vgl. Häußler 2008, 53).

Bestimmte Möbel wie Regale, Raumeinteiler oder Stellwände sind gute Möglichkeiten, um räumliche Grenzen und damit klare Arbeitsbereiche zu schaffen. Ebenso hilfreich sind visuelle Informationen, die eine räumliche Aufgabentrennung kennzeichnen. Beispielsweise kann ein Klebestreifen eine Grenzlinie darstellen oder durch farbliche Bodenbelege erkennbar werden, um welche Arbeitsbereiche es sich handelt. Im jeweiligen Bereich wird durch entsprechende Bereitstellung von Materialien gezeigt, welche Aufgaben zu erledigen sind. Die Ausstattung gibt Asperger-Autisten Informationen darüber, wie sie sich an dieser Stelle richtig zu verhalten haben. Weiterhin stellen beschriftete Plakate, Zeichen oder Bilder eine hilfreiche Auskunft dar, um einschätzen zu können, um welchen Arbeitsplatz es sich handelt und welche Aufgaben hier auszuführen sind. Sollte die Notwendigkeit bestehen, einen Bereich für mehrere Arbeitsprozesse nutzen zu müssen, kann eine weitere Einteilung des Arbeitsplatzes förderlich sein. Zum Beispiel könnten mehrere Tische durch farblich unterschiedliche Tischdecken gekennzeichnet werden (vgl. Häußler 2008, 53f.).

Bei der Strukturierung eines Raumes, dürfen die sensorischen Anforderungen nicht vernachlässigt werden. Die Ausleuchtung des Raumes, der Geräuschpegel technischer Geräte, bestimmte Gerüche oder die Reflexionen durch glatte Oberflächen sind mögliche Störfaktoren am Arbeitsplatz. Die Gestaltung des Raumes sollte sich daher an den jeweiligen Bedürfnissen der Betroffenen orientieren (zum Beispiel ein Arbeitsplatz am Fenster, Reizreduzierung durch Minimierung des Geräuschpegels oder dem Abschirmen von zu hellen Lichtquellen) (vgl. Häußler 2008, 54).

### 5.3.2 Strukturierung der Zeit

Besteht keine Kenntnis über den Ablauf oder die zeitliche Dauer von einzelnen Arbeitsprozessen, führt dies oft zu Verunsicherungen bei Asperger-Autisten. Der Wunsch stets zu wissen, was als nächstes passieren wird, ist meistens stark ausgeprägt. Ungenaue Zeitangaben wie "gleich" oder "später" können nicht richtig interpretiert werden, da das nötige Zeitempfinden nicht richtig entwickelt ist. Die Strategien zur zeitlichen Strukturierung geben Auskunft über folgende Grundfragen:

a) Abläufe von Arbeitsprozessen:

- *Wann passiert was?*
- *Wann soll ich etwas tun?*

b) Zeitliche Dauer:

- *Wie lange dauert ein Prozess?*

Die beste Möglichkeit Asperger-Autisten darüber aufzuklären, in welcher zeitlichen Aufeinanderfolge bestimmte Arbeitsschritte ausgeführt werden müssen, ist der Einsatz von Plänen. Individuell erstellte Tages- oder Zeitpläne geben visuelle Informationen über die zu erwartenden Aufgaben, die innerhalb eines bestimmten Zeitfensters zu erledigen sind. Bereits ein materielles Objekt, das über folgende zeitlichen Abläufe Auskunft geben kann, ist hilfreicher als eine verbale Aussage wie: "Folge mir mal!" (vgl. Häußler 2008, 55).

Bei der individuellen Gestaltung von Plänen zur Tages- oder Zeitübersicht ist zu entscheiden, welches Material zur Herstellung am förderlichsten erscheint und ob eine feste Anbringung am Arbeitsplatz oder mobile Mitnahmemöglichkeit sinnvoller ist. Ebenfalls individuell festzulegen ist der Umfang an Informationen, die ein Plan vermitteln soll. Orientiert wird sich dabei an den Möglichkeiten der Betroffenen. Das Prinzip von "Erst - Dann" (Häußler 2008, 55) kann manchmal nicht umgesetzt werden und lediglich die Verarbeitung einer einzelnen Information zur selben Zeit ist möglich. Andere Asperger-Autisten sind wiederum in der Lage mehrere Hinweise über den Ablauf eines Arbeitsprozesses zu verstehen. Die Komplexität eines Planes hängt also stets von dem Entwicklungsstand der jeweiligen Person ab (vgl. Häußler 2008, 55).

Bei der Arbeit nach Plänen ist entscheidend, das deutlich wird, wie viel Zeit vergeht und es offensichtlich ist, an welchem Arbeitsschritt momentan gearbeitet wird. Weiterhin sollte erkennbar sein, was davon bereits erledigt wurde und im weiteren Verlauf noch auf die Person zukommt. Mögliche Umsetzungen in der Praxis sind zum Beispiel das Entfernen von erledigten Arbeitsschritten auf dem Plan, die vollendeten Aufgaben durchzustreichen oder auf ähnliche Weise zu markieren. Sollten Bilder die einzelnen Arbeitsschritte visualisieren, können Umschläge mit der Aufschrift "Fertig" hilfreich sein, in denen bereits erledigte Anweisungen untergebracht werden (vgl. Häußler 2008, 56).

Pläne, die in der Praxis so Anwendung finden, dienen als Orientierungshilfe für die zeitlichen Abläufe von Prozessen. Damit ebenfalls eine Auskunft über die entsprechende Zeitdauer einzelner Aktivitäten gegeben werden kann, bedarf es weiterer Unterstützungshilfen durch sogenannte Zeitmesser. Die Bereitstellung von begrenzten Materialien, um einen bestimmten Arbeitsschritt auszuführen, symbolisiert am eindeutigsten, dass eine Tätigkeit so lange dauert, bis der Vorrat verbraucht ist. Kann dies an einem Arbeitsplatz nicht umgesetzt werden, bietet sich die Verwendung von unterschiedlichen Uhren kann. Sollte der Fall eintreten, dass einige Asperger-Autisten nicht in der Lage sind, die Zeit korrekt ablesen zu können, eignen sich Zeitmesser, die zu einem festgelegten Zeitpunkt ein akustisches Signal geben. Eine Eier- oder Sanduhr visualisiert durch klingeln oder dem Durchlauf von Sand, wann eine Aufgabe beendet ist (vgl. Häußler 2008, 56).

#### **5.4 Arbeitsorganisation: Systeme und Materialgestaltung**

In der pädagogischen Förderung durch den TEACCH-Ansatz ist die Entfaltung der Fähigkeit zur eigenständigen Beschäftigung von maßgeblicher Bedeutung. Ziel ist es, Betroffenen zu ermöglichen, weitestgehend ohne direkte Hilfe durch eine andere Person mehreren Arbeiten oder Tätigkeiten nachgehen und erfolgreich absolvieren zu können. Daher ist es sinnvoll, schon im frühkindlichen Alter Betroffene mit entsprechenden Situationen zu konfrontieren, in denen sie lernen, eine Systematik zu entwickeln, um mit vorgegeben Materialien und Aufträgen angemessen umzugehen. Sie lernen außerdem, sich auf Einflüsse von außen einzulassen und ein

bestimmtes Maß der an sie gestellten Arbeitsaufträge zu erledigen (vgl. Häußler 2008, 57).

Um die Entfaltung der eigenständigen Beschäftigung zu verbessern, haben sich individuell eingerichtete Arbeitsplätze, wie bereits zuvor unter Strukturierung des Raumes (5.3.1) beschrieben, als förderlich erwiesen. Der Arbeitsplatz sollte so organisiert sein, dass leicht festzustellen ist, wie an ihm gearbeitet werden soll. Asperger-Autisten müssen wissen, wo benötigte Arbeitsmaterialien zu finden sind und nach Bearbeitung ordnungsgemäß gelagert werden können. Damit eine problemlose Konzentration auf den eigentlichen Prozess ermöglicht werden kann, ist eine Reizreduzierung am Arbeitsplatz unerlässlich. Sie sorgt dafür, dass Asperger-Autisten mit dem Arbeitsplatz einen Ort verbinden, an dem sie nach festgelegten Regeln tätig werden und dies weitestgehend ohne fremde Hilfe schaffen. So wird ein Unterschied zwischen Arbeits- und Freizeitbereich geschaffen, wo wieder andere Regeln gültig sind. Der Pausenbereich symbolisiert beispielsweise, dass es an diesem Ort in Ordnung ist, sich nicht mit vorgegebenen Materialien auseinandersetzen zu müssen und dass Tätigkeiten jederzeit abgebrochen werden können, wenn die Betroffenen es wünschen (vgl. Häußler 2008, 57).

Menschen mit Autismus haben häufig Probleme damit, selbst aktiv zu werden. Nicht nur die räumliche Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse ist wichtig, sondern auch die Vermittlung davon, welche Verhaltensweisen am Arbeitsplatz angemessen sind. Um dies zu gewährleisten, finden oft individuell erstellte Arbeitssysteme Anwendung. Verglichen mit den Tages- oder Zeitplänen, die bereits unter Strukturierung der Zeit (5.3.2) erwähnt wurden, unterstützen die Arbeitssysteme Asperger-Autisten dabei, in einer Situation selbstständig die Initiative zu ergreifen und helfen bei der Beantwortung folgender Grundfragen:

## Strukturierung von Arbeitssystemen

Was soll ich tun?	Inhalt der Arbeit
Wie viele Aufgaben sind zu erledigen?	Menge der Arbeit
Wann bin ich fertig?	Ende der Arbeit
Was kommt nach der Arbeit?	Motivation für die Arbeit
Welche Reihenfolge der Aufträge?	(Dies ist nicht immer eindeutig.)

(vgl. Häußler 2008, 58).

Auch Arbeitssysteme können in ihrer Komplexität unterschiedlich strukturiert werden. In jedem Fall ist jedoch auf eine übersichtliche Gestaltung und eindeutig gewählte Anweisungen zu achten. Sinnvoll sind Ziffern, die eine korrekte Vorgehensweise kennzeichnen, den Abstand zwischen einzelnen Aufträgen groß halten und deutlich zu markieren, wo abgeschlossene Arbeitsschritte abgehakt werden können. Wenn mit schriftlichen Arbeitssystemen nicht gearbeitet werden kann, besteht die Möglichkeit, einzelne Tätigkeiten auf gesonderten Karten zu verzeichnen. Diese können in der richtigen Abfolge an einem Plan angebracht werden. So geben Bilder Auskunft darüber, wie die Tätigkeiten richtig zu erledigen sind (vgl. Häußler 2008, 58).

Es besteht außerdem die Möglichkeit der Verwendung eines gegenständlichen Arbeitssystems. Die benötigten Materialien werden dann nach einer festgelegten Struktur am Arbeitsplatz bereitgestellt. Beispielsweise könnten zwei Körbe mit Arbeitsmaterialien auf der linken Seite einer Oberfläche symbolisieren, was zu tun ist. Rechts befindet sich ein Korb, in dem das Endergebnis abgelegt werden soll und so anzeigt, dass der Arbeitsschritt beendet ist. Erweitert kann diese Form durch die Verwendung von Symboliken werden. Ein bereitgestellter Plan mit Arbeitsanweisungen auf Karten wird durch Zahlen, Farben oder Bilder gekennzeichnet, die sich wiederum ebenfalls auf den einzelnen Körben befinden und darüber informieren, welche Anweisung zu welchem Korb gehört. Durch die hergestellte Verbindung, müssen die Körbe nicht mehr direkt am Arbeitsplatz platziert werden, sondern können von Asperger-Autisten auch aus größeren Lagern an ihren jeweiligen Platz gebracht werden. Dieses System bietet eine erhöhte Flexibilität, da der Inhalt der Körbe nach Bedarf gewechselt werden kann und sich so

die Arbeitsprozesse verändern können, ohne das für die Betroffenen eine Erneuerung des gesamten Arbeitssystems nötig wird. Ein symbolisches Arbeitssystem gibt anhand der Karten vor, *was* getan werden muss, *wie viele* Schritte nötig sind (Auskunft durch Anzahl der Karten), *welche* Reihenfolge einzuhalten ist (in dem die Karten von links nach rechts oder von oben nach unten gelesen werden), *wann* der Arbeitsprozess beendet ist (durch die Abnahme der einzelnen Karten) und schließlich, ein eindeutiger Hinweis auf der letzten Karte, *was* nach der Arbeit folgt. Die Information über die nachfolgende Tätigkeit kann entweder zuvor am Plan befestigt werden oder die Betroffenen wählen vorher selbstständig aus, was sie nach Absolvierung der entsprechenden Tätigkeit erledigen wollen (vgl. Häußler 2008, 59).

**Materialgestaltung:** Durch eine deutliche visuelle Strukturierung des Materials und deren korrekter Verwendung, wird die selbstständige Auseinandersetzung mit einem Arbeitsprozess gesteigert. Oft ist diese Unterstützungsmaßnahme sinnvoll, selbst wenn die Aufgabenstellung bekannt ist. Gleiches Material für unterschiedliche Zwecke zu verwenden sorgt dafür, dass Betroffene auf die visuellen Hinweise zurückgreifen müssen und so keine Gewöhnung in der Materialverwendung entstehen kann. Bei den Grundfragen:

- *Welches Material soll ich verwenden?*
- *Wie soll ich mit diesem Material umgehen?*

finden folgende Gesichtspunkte der visuellen Strukturierung ihre Anwendung (vgl. Häußler 2008, 60).

*Visuelle Organisation* (Übersicht und Anordnung des Materials innerhalb eines Prozesses): Hier gibt es mehrere Optionen, wovon die offenste die eigenständige Auswahl der Materialien durch die Betroffenen selbst darstellt. Um die Organisation der richtigen Auswahl von Materialien zu vereinfachen, lassen sich diese an ihren festen Orten so platzieren, dass direkt ersichtlich wird, welche gerade verwendet werden müssen. Weiterhin kann der Arbeitsbereich so strukturiert werden, dass die korrekte Aufstellung der Materialien dadurch ersichtlich wird. Zum Beispiel können Muster auf der Arbeitsfläche aufgetragen oder diese in Zuständigkeitsfelder eingeteilt werden (vgl. Häußler 2008, 60).



*Visuelle Instruktionen* (Informationen zur korrekten Verwendung des Materials): Dies sind nicht nur Hinweise in Schriftform, sondern sie können auch anhand von Bildern vermittelt werden. Möglich ist eine Abbildung des fertigen Produktes oder eine modulare Darstellung. Auch Schablonen können beim richtigen Anordnen der Materialien behilflich sein. Je nach Aufgabenart werden entweder sich regelmäßig wiederholende Schablonen verwendet oder die Betroffenen müssen sich auf den Gebrauch von unterschiedlichen Vorgaben vorbereiten (vgl. Häußler 2008, 60f.).

*Visuelle Deutlichkeit* (entscheidende Hervorhebungen von Materialien oder Aufgaben): Hier ist die Fokussierung auf die wesentlichen Aspekte eines Arbeitsprozesses gemeint. Es werden also nur die wirklich relevanten Informationen zur Bewältigung eines Auftrages, sowie die notwendigen Materialien zur Verfügung gestellt. Markierungen (zum Beispiel durch Pfeile) können dabei helfen zu symbolisieren, welche Prioritäten den einzelnen Bestandteilen im Fertigungsprozess zukommen. Durch farbliche Kennzeichnungen oder größere Schriften lassen sich wichtige Hinweise direkt hervorheben (vgl. Häußler 2008, 61).

## **5.5 Bildung von Routinen**

Nicht nur die Strukturierung von Raum, Zeit, Arbeit und Tätigkeiten ist von zentraler Bedeutung, sondern auch die Bildung von Routinen. Das Leben nach Routinen kommt Asperger-Autisten entgegen und wird oft genutzt, um stressigen und belastenden Situationen auszuweichen. Die Abläufe können so bewusst kontrolliert und vorhergesehen werden. Daher fällt es vielen Betroffenen schwer, sich auf neue Gegebenheiten einzulassen, da diese in der Regel nicht mit bereits bekannten Verhaltensmustern bewerkstelligt werden können. Vorteilhaft an Routinen ist, dass sie ohne weitere Unterstützungsmaßnahmen ausgeübt werden können. Dass diese allerdings nur dann wirklich nützlich sind, wenn Situationen sich nicht verändern, ist ein großer Nachteil. Die bekannte Strategie der Bewältigung kann nicht erfolgreich angewandt werden und anstatt sich der neuen Situation flexibel anzupassen, versuchen Betroffene, ihre Umgebung erneut zweckmäßig zu gestalten. Darin besteht der maßgebliche Unterschied zwischen Routinen und visuellen Plänen: Routinen lassen kaum Einflüsse von außen zu, wohin Pläne stets variabel sind und an neue Situationen angepasst werden können. Sich ausschließlich auf Routinen zu

verlassen bedeutet, wenig Raum für Flexibilität zuzulassen. Die Orientierung an visuellen Plänen erleichtert das Einlassen auf neue und unterschiedliche Gegebenheiten einzulassen (vgl. Häußler 2008, 62).

Wiederkehrende Tätigkeiten oder kleinere Routinen finden im TEACCH-Ansatz Anwendung, um Orientierungsansätze anzubieten und das Gefühl von Zuversicht zu steigern. Systemische Anweisungen (von links nach rechts; von oben nach unten) sind funktionale Routinen und helfen dabei, die Abfolge von Arbeitsprozessen zu koordinieren. Zudem kann die Regel "Fertiges in den 'Fertigkorb'" (Häußler 2008, 62) vielseitig eingesetzt werden. Beispielsweise bei der Anwendung von Tagesplänen, bei welchen Karten der fertiggestellten Arbeitsschritte in Umschläge gegeben werden oder bei einem gegenständlichen Arbeitssystem, bei welchem fertige Aufträge in den entsprechenden Körben liegen. Die jeweiligen Pläne zu verwenden, wenn ein Schritt erledigt wurde oder Unsicherheit über den Fortgang besteht, ist ebenfalls eine wichtige Routine. Pläne können nur effektiv genutzt werden, wenn eine Person dazu in der Lage ist, sich stets an diesen zu orientieren. Das bloße Auswendiglernen und sich routinemäßig darauf zu verlassen, ist nachteilhaft und führt dazu, dass Planänderungen nicht mehr bemerkt werden. Einheitliche Abläufe wie "nach der Arbeit folgt die Pause", können sich positiv auf die zeitliche Struktur auswirken und versichern, dass nach dem Arbeitsaufwand eine Phase der Erholung folgt. Dies sorgt wiederum für eine Motivationssteigerung und erhöht die Bereitwilligkeit, sich mit einem fordernden Arbeitsprozess zu beschäftigen (vgl. Häußler 2008, 63).

## 6. Fazit

Die vorliegende Arbeit diene dem Ziel der Überprüfung, ob unter Berücksichtigung des TEACCH-Ansatzes eine berufliche Inklusion von Asperger-Autisten in den ersten Arbeitsmarkt gelingen kann. Zu diesem Zweck wurde das Erscheinungsbild des Asperger-Syndroms genauer erläutert, die aktuelle berufliche Teilhabe aufgezeigt und schließlich durch Vorstellung des TEACCH-Ansatzes die Möglichkeiten einer pädagogischen Förderung am Arbeitsplatz dargestellt. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik hat gezeigt, dass zwar Möglichkeiten zur erfolgreichen Teilhabe am Arbeitsleben gegeben sind, diese im deutschsprachigen Raum bisher allerdings nur wenig Beachtung findet. Zunächst ist die Tatsache der mangelnden repräsentativen Studien für Deutschland kritisch zu bewerten. Anhand von internationalen Studien und nationalen Einschätzungen wurde deutlich, dass insgesamt eine hohe Arbeitslosenquote vorliegt und in Deutschland mindestens 50 % der Asperger-Autisten davon betroffen sind. Zudem musste festgestellt werden, dass mehrheitlich die Arbeitslosigkeit das größte Problem für Asperger-Autisten darstellt und diese gewillt sind, eine auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene berufliche Tätigkeit auszuüben. Dies rechtfertigt einen erhöhten Forschungsbedarf und intensivere Interventionsmöglichkeiten, um die berufliche Inklusion zu verbessern.

Weiterhin wurde deutlich, dass die Ursachen der hohen Arbeitslosigkeit größtenteils den mangelnden arbeitsvorbereitenden Initiativen und Ausbildungsmöglichkeiten seitens der Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen zuzuschreiben sind. Daher ist die Tatsache, dass meistens nicht die fehlenden Fähigkeiten von Asperger-Autisten, sondern das unzureichende Angebot von bedürfnisorientierten Arbeitsplätzen verantwortlich für eine nicht gelingende Beschäftigung sind, kritisch zu bewerten. Es zeigt, dass das vorhandene Potenzial von Asperger-Autisten nicht ausreichend genutzt wird und ihnen der Zutritt zu einer beruflichen Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt verwehrt bleibt und diesen kaum Chancen geboten werden, sich zu beweisen.

Dabei konnte verdeutlicht werden, dass durch die Grundlagen des TEACCH-Ansatzes die Beschäftigung von Asperger-Autisten ausdrücklich begrüßt wird. Während der Ansatz in den USA bereits seit mehreren Jahrzehnten erfolgreich in der Praxis Anwendung findet, kann in Deutschland nur von einer ersten Annäherung und von anfänglichen Umsetzungsversuchen die Rede sein. Schon während der Literaturrecherche war erkennbar, wie wenig Material für den deutschsprachigen Raum zur Verfügung steht. Zwar ist die deutsche Autorin Anne Häußler durch ihre Publikationen bemüht, die Förderungsmöglichkeiten durch den TEACCH-Ansatz im deutschsprachigen Raum zu verbreiten und erzielt damit auch erste Erfolge, jedoch ist die Durchführung in der Praxis deutlich zu verbessern.

Durch die Auseinandersetzung mit der TEACCH-Methode des Structured Teaching wurde eindeutig erkenntlich, dass bereits einfache Maßnahmen der Strukturierung am Arbeitsplatz dafür sorgen, eine leichtere Orientierung für Asperger-Autisten zu schaffen. Die genauere Betrachtung der Strukturierungsmöglichkeiten durch den TEACCH-Ansatz belegt, dass es in der Umsetzung nicht einmal einer dauerhaften Betreuung durch eine pädagogische Fachkraft bedarf, sondern das eigenständige Handeln der Betroffenen fördert und damit automatisch Hilfe zur Selbsthilfe leistet. Daher ist die Anwendung des Ansatzes für die Praxis optimal geeignet.

Weiterhin ist der Aspekt zu benennen, dass Arbeitgeber und Arbeitsgeberinnen durch den Einsatz von TEACCH nicht dazu gezwungen sind, komplexe Umstrukturierungsmaßnahmen innerhalb ihres Unternehmens vorzunehmen. Wie anhand der Erläuterung durch mögliche Arbeitssysteme oder Materialgestaltungen gezeigt wurde, reicht bereits eine leichte Optimierung und Anpassung der Umgebung aus, um effektives Arbeiten für Asperger-Autisten zu ermöglichen. Zu betonen ist allerdings, dass sich die TEACCH-Methode stets an den jeweiligen Bedürfnissen der Betroffenen orientieren muss. Das bedeutet, je höher die Einschränkungen durch das Asperger-Syndrom ausfallen, desto intensiver gestaltet sich die Umsetzung der pädagogischen Förderung.

Außerhalb des Rahmens dieser Arbeit könnte noch untersucht werden, inwieweit ebenfalls die Befähigung zur sozialen Interaktion durch den TEACCH-Ansatz verbessert werden kann. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem TEACCH-Ansatz bezog sich vorwiegend auf die Verbesserung der bereits vorhandenen

Fähigkeiten. Eine vollständige Antwort auf die Frage, ob Asperger-Autisten auch in Berufen eingesetzt werden können, die verstärkt nach sozialen Kompetenzen verlangen (zum Beispiel durch direkten Kundenkontakt), kann daher nicht gegeben werden. Aufgrund dessen ergibt sich die weiterführende Forschungsfrage, ob Asperger-Autisten den Anforderungen in sozialen Berufen gerecht werden können. An dieser Stelle empfiehlt sich eine weitere Untersuchung nach Möglichkeiten und eventuellen Grenzen des TEACCH-Ansatzes. Dennoch können die Ergebnisse dieser Arbeit als Grundlage für eine verbesserte berufliche Inklusion von Asperger-Autisten in den ersten Arbeitsmarkt dienen.

Insofern ist zu hoffen, dass in Zukunft durch ein intensiveres Forschungsinteresse und der Ausbreitung pädagogischer Förderungsmaßnahmen, insbesondere dem TEACCH-Ansatz im deutschsprachigen Raum, die Reduzierung der momentan sehr hohen Arbeitslosenquote von Asperger-Autisten, gelingen kann. Weiterhin wäre es wünschenswert, dass sich die Institutionen sowie einzelnen Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen darum bemühen, verstärkt autistisch erkrankte Menschen an einer beruflichen Tätigkeit teilhaben zu lassen, ihr vorhandenes Potenzial gewinnbringend auszuschöpfen und damit ihre Lebensqualität deutlich zu verbessern.

## 7. Literaturverzeichnis

- **Amorosa, Hedwig** (2010): Phänomenologie - Historischer Überblick, in: Noterdaeme, Michele/ Enders, Angelika (Hrsg.) (2010): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis, Stuttgart: Kohlhammer
- **Autismus Deutschland e.V.**, Bundesverband zur Förderung für Menschen mit Autismus (Hrsg.) (2013): Leitlinien: Bildung, Ausbildung und berufliche Teilhabe für Menschen mit Autismus, allgemeiner Arbeitsmarkt, 2. überarbeitete Auflage, Stade: Hansa-Druckerei Stelzer
- **Autismus-Forschungs-Kooperation** (o. J.): Autisten im Jobcenter: Stolpersteine und Chancen der Jobvermittlung für Menschen mit Autismus, online unter: [www.autismus-forschungs-kooperation.de/images/stories/Jobcenter/AFK\\_Faltblatt\\_Jobcenter\\_A4.pdf](http://www.autismus-forschungs-kooperation.de/images/stories/Jobcenter/AFK_Faltblatt_Jobcenter_A4.pdf) (Zugriff: 22.10.2015)
- **Aspergia Selbsthilfeprojekt** (2010): Beschreibung des Asperger-Syndroms, online unter: <http://www.aspergia.de/index.php?cat=Asperger%20Syndrom> (Zugriff: 03.10.2015)
- **Barnard, Judith [u. a.]** (2001): Ignored or ineligible? The reality for adults with autism spectrum disorders, London: The National Autistic Society
- **Biscaldi, Monica** (2013): Symptomatik und Klassifikation von Autismus-Spektrum-Störungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2013): Das Asperger-Syndrom im Erwachsenenalter und andere hochfunktionale Autismus-Spektrum-Störungen, Berlin Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft
- **Häußler, Anne** (2008): Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis, 2. überarbeitete Auflage, Dortmund: BORGMANN MEDIA
- **Kanner, Leo** (1943): Autistic disturbances of affective contact, in: Nervous child, Nr. 2, S. 217-250, Baltimore: Child Care Publications
- **Krieger, Ronja** (2012): Wissenschaftliche Interventionsansätze bei Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Vergleich zwischen ABA/VB und TEACCH, München: AVM
- **Möbius, Thomas** (2010): Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit, in: Möbius, Thomas/ Friedreich Sibylle (Hrsg.) (2010): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich, Wiesbaden: VS Verlag

- **Overhof, Mareike** (2015): Was ist ABA und VB?, online unter: <http://www.aba-praxis.de/8.html> (Zugriff: 24.11.2015)
- **Preißmann, Christine** (2013): Psychotherapie und Beratung bei Menschen mit Asperger-Syndrom. Konzepte für eine erfolgreiche Behandlung aus Betroffenen- und Therapeutensicht, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer
- **Remschmidt, Helmut** (2012): Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen, 5. überarbeitete Auflage, Nördlingen: C.H. Beck
- **Steindal, Kari/ Schäfer, Susanne/ Remschmidt, Helmut** (2002): Das Asperger-Syndrom. Wie man Personen mit Asperger-Syndrom und autistische Menschen mit hohem Entwicklungsniveau ("high-functioning autism") versteht und wie man ihnen hilft, Neuauflage. o. O.: Autismus Deutschland
- **Sünkel, Ulrike** (2013): Autismus-Spektrum-Störungen und die Arbeitswelt, in: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2013): Das Asperger-Syndrom im Erwachsenenalter und andere hochfunktionale Autismus-Spektrum-Störungen, Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft
- **Tebartz van Elst, Ludger** (Hrsg.) (2013): Das Asperger-Syndrom im Erwachsenenalter und andere hochfunktionale Autismus-Spektrum-Störungen, Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft
- **Theunissen, Georg** (2014): Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen, annehmen, unterstützen, Stuttgart: Kohlhammer
- **Theunissen, Georg/ Paetz, Henriette** (2011): Autismus. Neues Denken - Empowerment - Best-Practice, Stuttgart: Kohlhammer
- **University of North Carolina at Chapel Hill School of Medicine** (2015): TEACCH Strategic Goals, online unter: <http://www.teacch.com/about-us> (Zugriff: 12.11.2015)
- **Vogeley, Kai** (2012): Anders sein. Asperger-Syndrom und hochfunktionaler Autismus im Erwachsenenalter, Basel: Beltz
- **Wagner, Rita** (2010): Das TEACCH-Programm, in: Noterdaeme, Michele / Enders, Angelika (Hrsg.) (2010): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis, Stuttgart: Kohlhammer

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift