

Prof. Dr. Theo Klauß Fakultät I Institut für Sonderpädagogik
Abteilung Geistigbehindertenpädagogik
Keplerstr. 87 69120 Heidelberg

Tel.: 06221/477-183
Sekretariat: 477-175

E-Mail: Theo.Klauss@urz.uni-heidelberg.de

homepage: <http://homepages.compuserve.de/KlaussTheo>

Aktenzeichen

Ihr Zeichen

Datum
03.12.03

Unterschriftensammlung statt wissenschaftlicher Auseinandersetzung? – Anmerkungen zum nicht geführten Diskurs über FC

Es ist ein merk-würdiger Vorgang. WissenschaftlerInnen, die sich mit Menschen mit geistiger Behinderung und mit Autismus beschäftigen, sammeln Unterschriften, um vor einer von anderen Personen für sehr erfolgreich gehaltenen Vorgehensweise (Facilitated Communication; FC) zu warnen, ihr die Unterstützung und die finanzielle Basis zu entziehen. Sie berufen sich auf vergleichbare Resolutionen wissenschaftlicher Gesellschaften in den USA (Heilpädagogische Forschung 4/2002). In einem zum Unterschriften-Sammeln genutzten Begleittext wird dies u.a. damit begründet, den mit FC gestützten Menschen erwachse ein „persönlicher Schaden“ und durch FC entstehe ein „falsches Bild von ihrer Persönlichkeit“. Empirische Belege werden für diese Aussagen nicht angeboten. Eine angemessene Form des wissenschaftlichen Diskurses ist dies sicher nicht, zumal es im Umfeld der Sonderpädagogik zahlreiche Methoden gibt, die keineswegs empirisch abgesichert sind oder ihre Wirksamkeit nie nachweisen mussten, aber dennoch angewandt und in Ausbildungen vermittelt werden.

Oder handelt es sich bei der Resolution um einen „verdeckten“ Aufruf, endlich mit einem ernsthaften wissenschaftlichen Diskurs über FC zu beginnen? Notwendig wäre dies. Die Initiatorinnen haben in ihren Publikationen zu FC sehr ernsthaft und unter Verarbeitung umfangreichen Materials vorliegende Validierungsstudien gesichtet und sich mit den von BefürworterInnen der Gestützten Kommunikation angebotenen Erklärungsversuchen kenntnisreich und kritisch auseinandergesetzt (Biermann 1999, Nußbeck 2000, Bober 2000). Meines Wissens hat dies bisher zu keiner ernsthaften wissenschaftlich-öffentlichen Debatte geführt. Es wäre zu wünschen, dass die o.g. Resolution dies bewirkt, und ich möchte versuchen, auf dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit FC-NutzerInnen mit autistischem Verhalten einige Argumente zu dieser Diskussion beizutragen, wobei ich das Thema „FC bei Geistiger Behinderung“ ausklammere.

Bedeutung der Validierungsstudien

Nach Auffassung der Autorinnen der Resolution haben kontrollierte Studien „bei ca. 80% der beteiligten Versuchspersonen keinerlei authentische Kommunikation“ nachgewiesen und „bei den übrigen 20% keine praxisrelevanten Verbesserungen hinsichtlich der Kommunikation“ ergeben. Bei 75% der Versuchspersonen „ließ sich eine inhaltliche Steuerung der FC-Botschaften durch die stützenden Personen nachweisen (vgl. Biermann, 1999)“. Für FC positive Studien hätten demgegenüber erhebliche methodische Mängel (vgl. Bober 2000).

Reicht dies aus, um festzustellen, dass es sich bei FC um eine „in ihrer Effektivität widerlegte Technik“ handelt (Resolutionstext)? Im Kern geht es hier um die Frage, weshalb in Studien, in denen die StützerInnen nicht wissen, was die gestützten Personen schreiben sollen, nur

relativ selten bzw. nur auf relativ niedrigem Niveau zutreffende Inhalte hervorgebracht werden. Es ist zu konstatieren, dass die von FC-BefürworterInnen genannten Erklärungen für solche Misserfolge - so Nußbeck (2000) - teilweise nicht sehr präzise sind und sich höchstens teilweise empirisch belegen lassen. Die Untersuchung von Biermann (1999) hat ergeben, dass kein besseres Valdierungsniveau erreicht wird, wenn z.B. vermeintliche Wortfindungsprobleme oder ein altersangemessenes Aufgabenniveau beachtet werden. Das reicht jedoch nicht aus, um die Methode für „eindeutig widerlegt“ zu erklären. Zulässig wäre nur die Aussage, dass bisher der Nachweis, dass das Geschriebene überwiegend oder gar ausschließlich vom Gestützten stammt, nicht ausreichend gelungen ist. Fakt ist, dass mit FC Texte zustande kommen. Um die Methode fundiert bewerten zu können, müsste geklärt werden, wie die Texte entstehen und welche Rolle die motorische und physische Stütze dabei spielt. Zu Recht schreibt Nußbeck (2000), dass „bis heute keine befriedigende Erklärung“ vorliegt, „warum die Methode wirksam ist“ (14). Dazu hat bislang noch kaum Forschung stattgefunden, weil das Augenmerk fast ausschließlich auf die Frage des objektiven Nachweises der Urheberschaft gerichtet wurde. Dies hing vermutlich damit zusammen, dass in Gerichtsprozessen wg. mittels FC geäußerten Missbrauchsvorwürfen eine solche Klärung unausweichlich erschien. Zudem erscheint die Theoriebildung zum Phänomen FC bislang wenig überzeugend.

Allerdings ist hier eine kurze Überlegung zur Frage der „Beweislast“ notwendig. Nicht nur im Strafrecht ist es unüblich, dass eine Person nachweisen muss, dass der Inhalt ihrer Äußerung auch von ihr stammt. Es ist unbestreitbar, dass FC-SchreiberInnen durch ihre eigene motorische Aktivität Texte hervorbringen. Allerdings geschieht das „gestützt“, und auch die BefürworterInnen von FC wissen, dass dadurch eine inhaltliche Beeinflussung möglich ist (vgl. Crossley 1994). Doch die Annahme, dass diese Beeinflussung auch tatsächlich, und zwar so umfassend stattfindet, dass jemand, der überhaupt nicht schreiben kann, komplexe Texte tippt, müsste zumindest überzeugender begründet werden als die gegenteilige Auffassung, die dem Augenschein und der direkten Beobachtung entspricht.

Die Verfasserinnen der Resolution sind sich vermutlich bewusst, dass ihre Annahme, die mit FC entstandenen Texte stammten im Wesentlichen von den StützerInnen, des Nachweises bedarf, wie dies möglich ist, denn durch eine direkte Beobachtung kann dies nicht belegt werden. Nußbeck (2000) befasst sich dazu ausführlich mit dem sog. „ideomotorischen Phänomen“ des automatischen Schreibens, das zur Erklärung parapsychologischer Erscheinungen wie Tischrücken herangezogen wird (vgl. Green 1994). Nach ihrer Darstellung „verursacht eine Idee, eine Vorstellung (und nicht ein sensorischer Reiz) eine unwillkürliche Bewegung“ (Nußbeck 2000, 68). Eine derartige Beeinflussung sei sogar möglich, „wenn der Stützer den Schreiber nicht berührt, aber anwesend ist“ (69). Die SchreiberInnen wären demnach eine Art Medium, das benutzt wird, um „die Gedanken und Haltungen des Stützers auszudrücken, ohne daß der Stützer sich dessen bewußt ist“ (65). Der Vergleich mit dem „automatischen Schreiben“ könnte eine einigermaßen plausible Erklärung für die unbestrittenermaßen mögliche Beeinflussung der Schreiber darstellen. Doch damit ist noch kein Nachweis dafür geleistet, dass dies bei FC in der Regel und in Bezug auf die gesamten komplexen Texte möglich ist und auch geschieht.

Ist es wirklich wahrscheinlich, dass gerade bei Menschen mit Autismus ein Phänomen massenhaft auftritt, das – so Nußbeck – eine enge Beziehung zu einem (bei FC häufig wildfremden) Menschen voraussetzt und bei dem die Menschen mit Autismus in der Lage und daran interessiert sein müssten, feinste und subtilste Bewegungen bei einem anderen Menschen wahrzunehmen, zu beachten und sich daran zu orientieren? Gehört es nicht zu den Merkmalen des Autismus, dass betroffene Menschen andere Personen kaum imitieren und sich kaum an ihnen orientieren? Die Forschung, weshalb und wie FC wirkt, steht tatsächlich erst am Anfang und lässt noch keine endgültigen Aussagen zu.

Wie „gesichert“ sind unsere „grundlegenden Erkenntnisse“ zum Autismus?

Die Resolution kritisiert, VertreterInnen der Gestützten Kommunikation versuchten „grundlegende Erkenntnisse aus den Bereichen des Autismus, der geistigen Behinderung und des Schriftspracherwerbs in Frage zu stellen und Autismus und geistige Behinderung auf Grund ihrer vermeintlichen Ergebnisse als überwiegend motorische/ handlungspraktische Störungen neu zu definieren.“

Hier wird der Eindruck erweckt, es gebe solche gesicherten Erkenntnisse, z.B. zum Entstehen des Autismus, die nun auf Grund der Erfahrungen mit FC in Frage gestellt würden. Nach meiner Kenntnis trifft dies nicht zu. Es herrscht vielmehr weitgehende Übereinstimmung darin, dass die mehr als 60 verschiedenen Hypothesen zum Entstehen des Autismus (Dzikowski 1996) weder eindeutig „bewiesen“ noch in ein akzeptiertes theoretisches Modell integriert sind. Schmidt (1998) weist beispielsweise darauf hin, dass es Zusammenhänge mit neurobiologischen Auffälligkeiten zu geben scheint, dass aber bisher nicht bekannt ist, was sie bedeuten, ob sie Ursache oder – eher – Wirkung sind. Horwath/ Tilton (2000) schreiben: „there is no clear biological marker of autism“ (33). Wo sind beispielsweise die eindeutigen empirischen – womöglich neurophysiologischen - Beweise für die entscheidende Rolle von Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen bei (allen) Menschen mit Autismus? Selbst was die - vermeintlich – gesicherte Annahme angeht, für das Entstehen von Autismus könnten frühkindliche Erfahrungen (körperliche Traumata oder besondere Bedingungen der sozialen Interaktion) keine wesentliche Rolle spielen, scheint mir die Forschungslage längst nicht so eindeutig zu sein wie oft behauptet. Eine zentrale Begründung für diese Annahme ist die, dass Autismus unter gleichen Lebensbedingungen (z.B. in einer Familie) nicht gehäuft auftritt (Schmidt 1998). Inzwischen zeigen jedoch zahlreiche Studien, dass Autismus bei eineiigen Zwillingen deutlich vermehrt vorkommt – dies gilt dann allerdings als Beleg für genetische Bedingungen (vgl. Dalferth 1991). Berücksichtigt man jedoch, dass für eineiige Zwillinge die Umwelt (im Uterus wie im sozialen Zusammenleben) wesentlich „gleicher“ ist als für alle anderen Menschen (andere Personen können sie bspw. kaum unterscheiden und deshalb auch kaum unterschiedlich mit ihnen interagieren), so könnte dies eine vermeintlich gesicherte Annahme in Frage stellen. Und was bedeutet es, dass sich in Kalifornien, insbesondere in der Computerhochburg im Silicon Valley die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Autismus „in den letzten acht Jahren mehr als verdreifacht“ hat (DER SPIEGEL 1, 2001, 140)? Wie passt das zu der Argumentation, Autismus trete weitgehend kulturunabhängig mit gleicher Häufigkeit auf (Schmidt 1998)? Es gibt also mehrere Gründe, vermeintlich gesicherte Erkenntnisse zum Autismus zu überprüfen – die Erfahrungen mit FC zählen m.E. auch dazu. Keinesfalls kann dies ein Grund dafür sein, die Methode auf den Index zu setzen.

Eine Theoriebildung, durch die die beobachtbaren Phänomene befriedigend erklärt werden können, ist nach meiner Sicht allerdings durch bisherige Vermutungen und Erklärungsversuche für FC-Erfolge in der Praxis und Misserfolge beim Versuch des Validierens noch nicht erfolversprechend in Angriff genommen worden. Die Annahme einer neurophysiologisch bedingten motorischen „output-Störung“ halte ich wie die Autorinnen der Resolution für nicht haltbar, weil sie nicht berücksichtigt, dass gestützt schreibende Personen häufig in anderen Situationen Aktivitäten zeigen, die sogar besondere motorische Geschicklichkeit und eine sehr gute Koordination verschiedener Sinnesbereiche erfordern. Im Rahmen eines Projektes (vgl. Schmid u.a. 2001) sowie in zwei Einzelbeobachtungen zur Erstellung von gutachterlichen Stellungnahmen bei Schülern, die gestützt ein Gymnasium besuchen, habe ich das mehrfach beobachten können. Ein gestützt schreibender Junge bedient seinen Spiele-PC mit ungeheurer Geschicklichkeit und Geschwindigkeit per Maus und auch über die Tastatur, während er schulische Aufgaben nur mittels FC bewältigt. Hier ist zu

fragen, weshalb die Lösung schulischer Aufgaben nur gestützt gelingt, während der Junge bei anderen Aktivitäten ohne Stütze hohe sensomotorische und auch kognitive Kompetenzen zeigt. Der subjektive Eindruck von „Handlungsstörungen“ bei Menschen mit Autismus ist ernst zu nehmen, belegt aber nicht, dass hier eine objektivierbare organische Störung vorliegt.

Zu den in der Resolution unterstellten vermeintlich gesicherten Erkenntnissen zum Autismus gehört offenbar auch die Annahme, Menschen mit frühkindlichem Autismus seien mehrheitlich (zu 75%) „geistig behindert“. Woher weiß man das? Nach meinem Verständnis ignoriert eine solche Aussage ein grundsätzliches wissenschaftstheoretisches Problem. Eine Grundregel beim „Beobachten“ (in wissenschaftlichen Studien wie im pädagogischen Alltag) lautet, dass das beobachtete Verhalten nicht mit einer Eigenschaft, mit einem Personmerkmal gleichgesetzt werden kann. Deshalb lernen Studierende, dass sie beim Beobachten Verben verwenden sollen (A. schreit, gähnt etc.) und keine Adjektive (A. ist aggressiv, ist müde etc.). Wenn ich beobachte, dass eine Person etwas tut, so kann ich mit einer gewissen Sicherheit annehmen, dass sie das kann – obwohl es auch möglich wäre, dass ihr das nur zufällig gelungen ist, dann wäre es natürlich unsinnig, vom „Können“ zu sprechen. Völlig unzulässig ist es aber, aus einem nicht gezeigten Verhalten unmittelbar auf ein (generelles) Nicht-Können zu schließen¹. Man kann nicht beobachten, was jemand nicht kann! In Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung haben wir in den letzten Jahrzehnten glücklicherweise gelernt, dass wir ihnen nicht gerecht werden, wenn wir sie auf das festlegen, was sie unter bestimmten gegebenen Bedingungen als Verhalten zeigen (vgl. Jantzen 1998). Wenn Menschen mit Autismus kognitive Kompetenzen in der sozialen Interaktion nicht zeigen, so lässt das nicht den Schluss zu, dass sie über diese nicht verfügen. Weshalb sollte es ausgeschlossen sein, dass sie bei entsprechender Unterstützung ein völlig anderes kognitives Leistungsvermögen zeigen als ohne diese Unterstützung?

Die Erkenntnis, dass Menschen mit Autismus zu kognitiven Leistungen in der Lage sind, die man ihnen auf Grund ihres sonstigen (alltäglichen, spontanen) Verhaltens keinesfalls zugetraut hätte, ist keineswegs neu. Hier sei nur exemplarisch auf Untersuchungen von Lovaas (1987) sowie auf die sog. Inselbegabungen verwiesen.

Lovaas (1987) hat empirische Untersuchungsergebnisse vorgelegt, nach denen 9 von 19 autistische Kinder nach einer zweijährigen intensiven verhaltenstherapeutischen Behandlung einen Intelligenzquotienten zeigten, der dem von nicht behinderten Kindern entsprach, während sie vor Anwendung dieser Methode Testergebnisse auf dem Niveau von Kindern mit geistiger Behinderung vorwiesen. Diese IQ-Veränderungen bestätigten sich in einer Folgestudie nach mehreren Jahren (McEachin 1993). Es ist nicht anzunehmen, dass sich die Intelligenz (im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals im Bereich der Kognition) in einem solchen Zeitraum derart steigern lässt. Auch wenn es sich hier um ein völlig anderes Verfahren als bei der FC handelt, kann doch aus solchen Ergebnissen geschlussfolgert werden, dass es zahlreiche Menschen mit Autismus gibt, deren kognitive Möglichkeiten weit höher liegen als die, die sie im spontanen, alltäglich zu beobachtenden Verhalten und ohne besondere Einflussnahme zeigen.

Die sog. Inselbegabungen vieler autistischer Menschen – ich halte den Begriff der „isoliert ausgebildeten besonderen Kompetenzen“ für besser – gehören zu den meinem Eindruck nach nicht befriedigend geklärten Phänomenen des Autismus. Ist es wirklich wahrscheinlich, dass bei sehr vielen autistischen Menschen isolierte besondere Begabungen bestehen, während sie sonst nur über kognitive Möglichkeiten auf dem Niveau einer geistigen Behinderung

¹ Gleichwohl geschieht dies in der sonderpädagogischen Literatur sehr oft und in der zum Autismus fast durchgehend. Im Grunde wird den Menschen damit ihre Subjektivität abgesprochen und angenommen, sie zeigten immer alles, was sie können. Es kann aber durchaus Gründe geben, dies nicht zu tun, Menschen mit Autismus demonstrieren dies immer wieder.

verfügen? Wie wäre das zu erklären und wie wahrscheinlich ist es? Wären Insel-Kompetenzen nicht viel besser mit der Annahme zu begründen, dass diese Personen in einem Kompetenzbereich zeigen, wozu sie in der Lage wären, wenn sie sich in allen Lebensbereichen so mit Leidenschaft und Ausdauer betätigen würden wie hier? Nußbeck (2000) liefert ein Beispiel dafür. Sie referiert Erkenntnisse zur Hyperlexie, das ist eine „frühe Fähigkeit, geschriebene Wörter zu erkennen, manchmal vor oder gleichzeitig mit dem Auftreten erster gesprochener Wörter, bei gleichzeitigem kognitivem und sowohl expressivem als auch rezeptivem sprachlichen Rückstand“ (110). Diese Fähigkeit gilt häufig als Inselbegabung autistischer Kinder: „Whitehouse & Harris (1984) konnten solche Lesefertigkeiten bei 52 von 155 autistischen Kindern beobachten“ (ebd.). Diese „hyperlektischen Kinder beschäftigen sich in der Regel schon früh, manchmal bereits mit zwei Jahren, fast zwanghaft unter Vernachlässigung anderer Spielaktivitäten praktisch ausschließlich mit geschriebenem Material, sie erwarben ihre Fähigkeiten ohne Instruktion und oft überraschend für die Eltern (vgl. auch Healy et al. 1982, Kistner et al. 1988, Aram & Healy 1988)“ (ebd.). Es ist demnach also möglich, dass sich autistische Kinder – vermutlich gerade weil sie sich mit sozialen Interaktionen kaum beschäftigen – mit „Leidenschaft“ („fast zwanghaft“) mit Dingen befassen, die sie ohne soziale Interaktion aneignen können und die sie so bis zur Perfektion ein- und ausüben können. Dies kann, so ist anzunehmen, Kompetenzen im Bereich der Schriftsprache, der Mathematik, des theoretischen Wissens u.a.m. beinhalten.

Autismustheorie und Spracherwerbsforschung

Nach Auffassung der Verfasserinnen der Resolution lassen sich „keine theoretischen Untermauerungen für die Methode der Gestützten Kommunikation in den Fachgebieten des Autismus, der Spracherwerbsforschung und der geistigen Behinderung heranziehen (vgl. Nußbeck, 2000)“.

Die Notwendigkeit der Entwicklung theoretischer Ansätze, die die im Zusammenhang mit FC beobachtbaren Phänomene befriedigend erklären können, wurde bereits angesprochen. Bis dahin ist ein Stück Wegs zu gehen; ich möchte versuchen, einige Aspekte anzusprechen, die mir dabei wichtig erscheinen.

Das bereits angesprochene Phänomen der Hyperlexie spricht dafür, dass die Sprachentwicklung nicht bei jedem Menschen notwendigerweise „konsistent“ stattfinden muss. Nußbeck (2000) geht offenbar davon aus, dass eine Konsistenz zwischen kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten und dem sonstigem Verhalten vorliegen muss (112) und dass beispielsweise der Schriftspracherwerb ohne expressive Sprache zumindest sehr erschwert sei. Das Beispiel der Hyperlexie zeigt jedoch, dass Schriftverständnis auch auf nicht kommunikativem Wege angeeignet werden kann. Das erstaunt nicht, sondern „passt“ sehr gut zum Autismus – hier sei nur auf Dustin Hofmann verwiesen, der als „Rain Man“ das Telefonbuch auswendig lernt. Wenn aber Menschen mit Autismus die Schriftsprache sozusagen als Selbstzweck und nicht als Mittel der Kommunikation individuell und ohne soziale Unterstützung aneignen, wäre es dann nicht auch nachvollziehbar, dass viele von ihnen die Schriftsprache nicht kommunikativ nutzen, also spontan, von sich aus, nicht zeigen, was sie angeeignet haben, sondern dies für sich behalten?

Was bedeutet das für das Verständnis des Autismus? Es gibt Kompetenzen und Bildungsinhalte, die Menschen „autodidaktisch“ aneignen können, ohne dabei auf den Dialog mit anderen Menschen angewiesen zu sein, also ohne dass diese ihnen etwas vormachen (was sie imitieren müssten), sie korrigieren, sie anleiten etc. Dazu gehört z.B. die Schriftsprache als „interessantes Gebilde“, das im Alltag oft vorkommt, mit dem man sich beschäftigen, für das man sich begeistern und mit dem man seine Zeit verbringen kann. Dazu gehören

beispielsweise auch spezielle Wissensgebiete, motorische Fähigkeiten, technische Zusammenhänge, mit denen man sich alleine beschäftigen kann u.a.m. Andererseits gibt es aber auch Bereiche, in denen das Lernen und die Aneignung von Wissen und Können in hohem Maße davon abhängen, dass andere Menschen eine (Ver-)Mittlerrolle einnehmen, dass also ein Dialog stattfindet. Dazu gehört vermutlich die Lautsprache. Von diesem Prozess der Orientierung an anderen Menschen ist aber beispielsweise auch die Aneignung vieler Alltagsfertigkeiten abhängig, bis hin zum Autofahren, das man ohne Imitation, Anleitung, Vermittlung von Regeln etc. nur unter ungeheurem Aufwand erlernen könnte (Lovaas hat meines Wissens darauf hingewiesen). Damit könnte erklärt werden, weshalb sich Menschen mit Autismus Kompetenzen inkonsistent aneignen und in manchen Bereichen über sehr entwickelte und in anderen über sehr wenig ausgebildete Fähigkeiten verfügen. Es müsste sich empirisch zeigen lassen, dass sie vor allem dort Probleme bei der Aneignung von Kompetenzen haben, wo sie sich bei diesem Aneignungsprozess an dem orientieren müssten, was andere Menschen ihnen vorgeben, zeigen, vorschlagen, anweisen etc. Die zentrale Bedeutung der „Sozialen Orientierung“ wird beispielsweise im „Social-Orienting Model of Autism“ reflektiert (Mundy/ Real 2000). Eine Schülerin hat dies (mit FC) so ausgedrückt: ES IST SO DASS ICH GUT KANN WAS ICH WILL UND PROBLEME HABE WENN ICH SOLL (Klauß 2002b).

Meine eigenen Überlegungen hierzu resultieren aus Projekten und Erfahrungen aus Praktika mit gestützt schreibenden SchülerInnen (vgl. Schmid u.a. 2001) über mehrere Jahre (Klauß 2001, 2002b) und aus den Vorarbeiten für Stellungnahmen zur Beschulung von zwei Jugendlichen im Gymnasium. Dabei ergab sich als Hauptproblem von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten beim schulischen Lernen, dass sie sich nur sehr begrenzt „sozial orientieren“. Sie verhalten sich vielmehr in der Regel so, als orientierten sie sich vor allem an dem, was sie fesselt und fasziniert, was ihnen Spaß macht, oder auch was sie stört oder gerade bewegt.

Solange diese Bedingung gegeben ist, können sie sehr konzentriert sein und in diesem Bereich hohe Leistungen zeigen. Das kann auch für schulische Aufgaben zutreffen – diese brechen sie aber häufig ab, wenn ihnen ein oder zwei Fehler unterlaufen oder ihnen gerade etwas anderes ein-

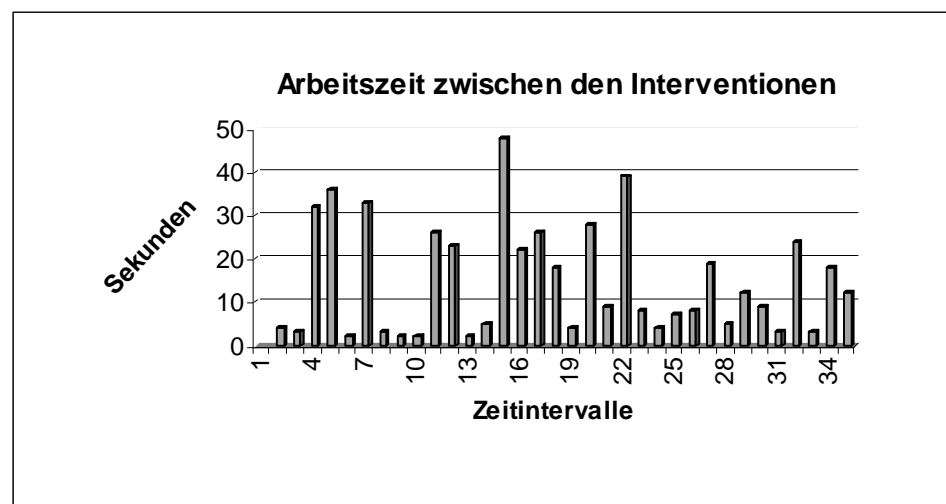


Abb 1

In einer Zeitstichprobe (Hausaufgaben: erste 9 Minuten) wurden 36 Zeitintervalle erfasst, und zwar jeweils die Zeiträume zwischen zwei Zeitpunkten, an denen eine oder mehrere (bis zu 9) Interventionen durch die Stützerin erfolgten. Diese Zeitintervalle betragen zwischen 2 und 48 Sekunden und im Schnitt 15 Sekunden. Der Schreiber blieb also nie mehr als 48 Sekunden an seiner Aufgabe, ohne dass die Stützerin den Eindruck hatte, es sei notwendig, ihn durch Intervenieren zum Weiterarbeiten zu bewegen oder ihn auf einen neuen Aufgabenabschnitt zu orientieren.

oder auffällt. Dieses Verhalten ist unter der Anwendung von FC genauso zu beobachten wie sonst. Schulische Aufgaben erfordern aber – ebenso wie beispielsweise psychologische Tests – eine andauernde Orientierung an dem, was die Aufgabe (eigentlich die sie stellende Person) erfordert und vorgibt.

Es könnte sein, dass FC vor allem die Funktion hat, diese Orientierung zu ermöglichen und damit zu kompensieren, dass die SchreiberInnen ohne Stütze sonst möglicherweise nach kurzer Zeit z.B. mit den Tasten spielen, weggehen oder sonst etwas tun würden, was sie „gerade anmacht“. Bei einem 14jährigen Schüler, der seit einigen Monaten das Gymnasium besucht, zeigte sich beispielsweise, dass er beim gestützten Erledigen von Hausaufgaben im Schnitt nach jeweils 15 Sekunden durch Verhalten, Gesten oder Laute zeigte, dass er die Hausaufgaben abrechnen wollte (Abb.1). Er ist offenbar auf eine Begleitung angewiesen, wie sie ihm durch FC gegeben wird, um Anforderungen zu bewältigen, die der Erledigung gymnasialer Aufgaben entsprechen. Damit lässt sich möglicherweise zumindest teilweise erklären, weshalb SchreiberInnen in Tests oder Experimenten „versagen“, wenn die StützerInnen nicht wissen, welche Inhalte „richtig“ wären. Wenn eine Hauptfunktion der StützerInnen darin besteht, darauf zu achten, dass die SchreiberInnen „dabei bleiben“, nicht spontan plötzlich etwas tun, was ihnen Spaß macht oder sie aus anderem Grund reizt, dann müssen sie sehr schnell erkennen, ob die Orientierung an der Aufgabe abreißt oder abzureißen droht. Das können sie aber nicht, wenn sie nicht wissen, ob z.B. bei der Latein-Aufgabe ein Wort richtig konjugiert oder Buchstabensalat produziert wird. Natürlich ist aber hier, wo FC möglicherweise entscheidend „wirkt“, der Grund dafür gelegt, dass Beeinflussung stattfinden kann. Wenn diese Überlegungen zutreffen, dürfte diese Gefahr aber gesteigert werden, wenn StützerInnen und Gestützte über divergierende Informationen verfügen, weil die StützerInnen dann – fälschlicherweise – zu der Auffassung kommen, die SchreiberInnen würden von der Aufgabenstellung abweichen..

Beobachtungen bei der wissenschaftlichen Begleitung eines Projektes mit SchülerInnen mit autistischem Verhalten an der Graf von Galen Schule für Geistigbehinderte in Heidelberg (Klauß 1999) sprechen dafür, dass für die dort einbezogenen Kindern und Jugendlichen das Hauptproblem der Teilnahme am Unterricht darin lag, dass ihnen das durchgehende Sich-Einlassen auf andere Menschen und die von ihnen gestellten Anforderungen, ihre Hinweise etc. häufig nicht gelang und keine Selbstverständlichkeit darstellte. Die Lehrkräfte sahen sich deshalb permanent mit der Aufgabe konfrontiert, diese Orientierung durch ihre Interventionen sicher zu stellen. Das gilt übrigens auch für selbst gewählte Aufgaben – selbst wenn sie mit viel Interesse begonnen werden, kommt es vor, dass sie Sekunden später (wenn beispielsweise ein Fehler gemacht wird) wieder abgebrochen werden (vgl. Klauß 2000, 2002b). Die Beobachtung eines Schülers, der gestützt die 11. Klasse eines Gymnasiums besucht, ergab, dass die Funktion seiner „Stütze“ wesentlich darin bestehen dürfte, die Beeinträchtigung der Orientierung und damit verbunden an Aufmerksamkeit, Konzentration und „Dabei-Bleiben“, auszugleichen. Dieser Schüler wird beim Schreibvorgang nur durch eine leichte Berührung am Oberschenkel gestützt, die Hauptaktivität der Schulbegleiterin besteht darin, seine Aufmerksamkeit immer wieder auf den nächsten zu lesenden Satz auf dem Arbeitsblatt zu lenken (hierbei stützt sie seinen „Lesefinger“ häufig) und zu intervenieren, wenn er andeutet, dass er mit den Tasten spielen oder sonst etwas tun könnte, was mit dem Schreiben nicht vereinbar wäre. Eine Studie zur Tätigkeit von stützenden Schulbegleiterinnen belegt ebenfalls, dass diese ihre Hauptfunktion beim Stützen so beschreiben, dass sie vor allem darauf achten, wann diese Orientierung verloren zu gehen droht und deshalb eine – motorische und/oder verbale – Intervention notwendig wird (Gottlieb 2001).

Möglicherweise lässt sich sowohl die Wirkung der „psychischen“ wie auch der „motorischen“ Stütze als Kompensation der sonst nicht ausreichenden Orientierung auf die jeweilige

Aufgabe und darin enthaltene Anforderungen interpretieren. Der motorische „Gegendruck“ könnte die Bedeutung haben, dass der Schreiber nicht seinen spontanen Impulsen, Ideen, Einfällen und dem, was ihn gerade „anmacht“ folgt, sondern seine Aufmerksamkeit auf das lenkt, was zur Bewältigung der Anforderung des Schreibens erforderlich ist. Dies entspräche der Erfahrung, dass Menschen mit Autismus sich häufig viel leichter tun, selbst initiierte Handlungen auszuführen, als wenn diese von anderen Menschen veranlasst werden. Dies ist auch beim gestützten Schreiben zu beobachten.

Weitere Aspekte der Diskussion um FC

Es gibt einige in der Resolution nicht direkt angesprochene Punkte, die aber zum Gesamtzusammenhang gehören und der Diskussion bedürfen. Ich teile beispielsweise die von KritikerInnen geäußerten Bedenken, wonach Menschen mit eingeschränkten kognitiven Kompetenzen implizit abgewertet werden, wenn man argumentiert, FC führe zu mehr Wertschätzung autistischer oder geistig behinderter Menschen. Berichte darüber, dass PädagogInnen betreute Menschen mehr ernstnehmen, wenn sie auf Grund von FC glauben, diese könnten mehr verstehen und mehr mitteilen, als sie zuvor gedacht hatten, machen mich betroffen. Es gibt keine wichtigeren und unwichtigeren, wertvolleren und weniger wertvollen Bereiche menschlichen Lebens, deshalb kann FC auch keinesfalls eine Unterstützung und Förderung in anderen Lebensbereichen ersetzen. Ein gestützt kommunizierendes Mädchen sollte am PC Worte in einem Text ergänzen, in dem es um das Einkaufen ging – es bricht die Arbeit ab, weil sie darin an ihre eigene Situation erinnert wird: Sie kann „niemals allein einkaufen“, wie sie sagt (Klauß 2001). Es wäre unsinnig, ihren Förderbedarf in Bezug auf ihre lebenspraktische Selbständigkeit zu vernachlässigen, weil sie am PC mittels FC kommunizieren kann. FC kann Kommunikation und den Zugang zu schulischer Bildung ermöglichen, aber das ist nicht alles, was ein Mensch braucht und wozu qualifizierte Unterstützung notwendig sein kann. Alle Menschen – mit und ohne Autismus – sollten häufig genug die Erfahrung machen können, dass das, was sie spontan, von sich aus tun, etwas „wert“ ist und nicht als Störung abqualifiziert werden muss. Sie sollten erfahren, dass sie nicht nur etwas lernen können, wenn sie verstärkt, geführt, gar gezwungen oder – durch FC – motorisch und physisch gestützt werden. Ich halte deshalb für den alltäglichen Umgang und für die Therapie Konzepte für besonders bedeutsam wie sie von Janetzke (1993) und von Hartmann (Hartmann/Jakobs 1993) vertreten werden, weil dort auf solche Erfahrungen besonderer Wert gelegt wird.

Probleme sehe ich, wenn es für angemessen gehalten wird, die Kommunikation mit FC zu erzwingen, weil man der Auffassung ist, jeder Mensch wolle grundsätzlich kommunizieren (vgl. Klauß 2002a). Ich halte es auch nicht für angebracht, Mitteilungen auf dem PC grundsätzlich als „gültiger“ anzusehen als solche, die durch Gestik, Mimik oder Verhalten geäußert werden. Gleichwohl sind solche Widersprüche keine ausreichenden Argumente gegen FC (vgl. Nußbeck 2000, 20-22). Dass Menschen auf verschiedenen Kommunikationskanälen Unterschiedliches, auch Gegensätzliches ausdrücken, ist nicht ungewöhnlich. Watzlawick weist zu Recht auf mögliche Gegensätze zwischen analoger und digitaler Kommunikation hin (Watzlawick u.a. 1982). Mimik, Gestik und Verhalten zeigen häufig erst, wie eine sprachliche Äußerung wirklich gemeint ist und sie können dieser widersprechen, sie korrigieren. Deshalb kann eine verschriftlichte Äußerung nicht generell als die „eigentlich richtige“ gelten. Bei eigenen Beobachtungen habe ich den Eindruck gewonnen, dass durch Mimik, Gestik, Verhalten und teilweise auch durch verbale Spontanäußerungen vor allem zum Ausdruck kommt, was die SchreiberInnen spontan und gefühlsmäßig gerade reizt und interessiert – oder eben auch nicht, dass sie nämlich im Grunde „keine Lust“ haben. Sie verhalten sich hier möglicherweise genauso wie andere Menschen, die z.B. (zu sich selbst und zu anderen) sagen „Ich will an diesem Text jetzt weiterarbeiten“ –

und zugleich durch Körperhaltung, Mimik oder auch verbale Ausdrücke („Mist-Arbeit“, „ich mag nicht mehr!“) zeigen, dass ihnen eigentlich danach wäre, etwas völlig anderes zu tun (vgl. Klauf 2001). Bei der Würdigung dessen, was ein Mensch ausdrückt, sollte seine gesamte Kommunikation gewürdigt und bei Widersprüchen in der konkreten Situation geklärt werden, was er „wirklich“ möchte – dabei sollten seine sprachlichen und seine nicht sprachlichen Mitteilungen ernst genommen werden, auch wenn diese sich widersprechen.

Schlussfolgerungen

Zweimal habe ich in den letzten Wochen Beobachtungen beim gestützten Erledigen schulischer Aufgaben durchgeführt und auf dieser Grundlage Stellungnahmen verfasst, weil einem 14jährigen und einem 18jährigen Jungen die Schulbegleitung gestrichen werden soll. Beide Jugendlichen waren zu dieser Zeit reguläre Schüler im Gymnasium. Bei beiden bin ich zu der Auffassung gekommen, dass sich durch die Analyse der Beobachtungen und ergänzender Informationen belegen lässt, dass sie vom Besuch des Gymnasiums profitieren und dass ihnen die dort geforderten Leistungen zugetraut werden können. Beide wären – wenn die o.g. Resolution Erfolg hätte - in einer Schule für Geistigbehinderte, da eine positive Begutachtung, wie sie die Resolution für den Einzelfall fordert, vermutlich zu dem Zeitpunkt, als FC mit ihnen begonnen wurde, noch ohne Erfolg geblieben wäre. Bei beiden habe ich die Überzeugung gewonnen, dass sie froh sind, eine Schule zu besuchen, die ihrem „Niveau“ entspricht, ohne dass damit die Bildungsangebote der Sonderschule abgewertet würden.

Die oben diskutierten Überlegungen sollten ausreichen, um einer Resolution zu widersprechen, die den Eindruck erweckt, es sei nun ausreichend geforscht, um die Methode der FC auf den Index zu setzen. Es gibt unbestreitbar das beobachtbare Phänomen, dass Menschen, die bisher als erheblich geistig behindert galten, mit einer bestimmten Form der Unterstützung Texte hervorbringen, die man ihnen zuvor nicht zugetraut hätte. Die Wissenschaft hat zu fragen, wie das möglich ist, wie es erklärt werden kann. Dabei muss ohne Vorurteile geforscht werden. Bisherige Annahmen zum Autismus dürfen dabei nicht tabuisiert werden. Bei Kindern mit Autismus sollte, wenn andere Formen der Unterstützten Kommunikation keinen Erfolg bringen, FC erprobt werden, da jeder Mensch die Chance erhalten sollte, zu zeigen, welche Möglichkeiten in ihm stecken. Es sollten begründete Zweifel an der Wirksamkeit von FC im Einzelfall bestehen, um dies zu unterlassen – oder Zeichen des Betroffenen, dass er das nicht möchte. FC darf auch keine Rechtfertigung von Zwang sein. Jeder Mensch muss auch die Freiheit haben, nicht zu kommunizieren – unsere Aufgabe ist es dann, ihn für die Interaktion und Kommunikation mit uns zu gewinnen, ihn davon zu überzeugen (Klauf 2002a.).

Literatur

- Biermann, A.: Gestützte Kommunikation bei Personen mit schweren Kommunikations- und Entwicklungsstörungen: Analyse von Situationsvariablen in kontrollierten FC-Studien. In: Heilpädagogische Forschung 3, 1999a, 106-118
- Biermann, A.: Gestützte Kommunikation im Widerstreit. Berlin: Edition Marhold im Spiess Verlag 1999b
- Bober, A./ Thümmel, I.: Es kann doch zumindest nicht schaden? Risiken beim Einsatz von Gestützter Kommunikation. In: Die neue Sonderschule 6, 1999
- Bober, A.: Bericht über die Münchner Studie zur Gestützten Kommunikation – Kritische Rezension des Abschlussberichtes. In: Heilpädagogische Forschung (XXVI) 4, 2000
- Crossley, R.: Facilitated Communication Training. Columbia 1994

Pädagogische Hochschule – University of Education

Keplerstr. 87 69120 Heidelberg Tel: 06221/477-183 Fax: - 483 E-Mail: Theo.Klauss@urz.uni-heidelberg.de

- Dalferth, M.: Zur Bedeutung erblicher Faktoren bei Frühkindlichem Autismus. Vergleich dreier Untersuchungen an Zwillingen. In: Geistige Behinderung 3, 1990, 206-217
- Dzikowski, S.: Ursachen des Autismus. Eine Dokumentation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996²
- Eichel, E.: Gestützte Kommunikation bei Menschen mit autistischer Störung. Dortmund: Projekt Verlag 1996
- Gottlieb, N.: Die Rolle der Schulbegleitung. Die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit autistischer Störung im Unterricht der allgemeinen Schule. Wiss. Hausarbeit PH Heidelberg 2001, unveröff.
- Green, G.: Facilitated Communication: Mental Miracle or Sleight of Hand? In: Skeptic vol. 2, no. 3, 1994, 68-76
- Hartmann, H./ Jakobs, G.: Das 'Dialogische Prinzip' bei der Behandlung von Aggression, Autoaggression und Autismus. In: Hennicke, K./ Rotthaus, W. (Hrsg.): Psychotherapie und Geistige Behinderung. Dortmund 1993, 36-50
- Horwath, K./ Tildon, J.T.: The Role of Secretin in Autistic Spectrum Disorders. In: Glidden, Laraine Masters (Hrsg.): International Review of Research in Mental Retardation. Autism. Vorlume 23. San Diego u.a.: Academic Press 2000, 33-56
- Janetzke, H.R.P.: Stichwort Autismus. München 1993
- Jantzen, W.: Menschen mit geistiger Behinderung – veränderte Sichtweisen. Zeitschrift für Heilpädagogik 12, 1998, 526-532
- Klauf, Th.: Wissenschaftliche Begleitung eines Projektes zum Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. Antrag auf Forschungsförderung bei der PH Heidelberg, 1999, unveröff.
- Klauf, Th.: Unterricht mit Facilitated Communication (FC). In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000, 273-282
- Klauf, Th.: Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten – Einleitende Überlegungen. In: Klauf, Th. (Hrsg.): Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten unter besonderer Berücksichtigung von FC. Protokoll einer Fachtagung an der PH Heidelberg. Heidelberg 2001, 12-34
- Klauf, Th.: Können Menschen wirklich nicht nicht kommunizieren? – Anfragen zu einem an Watzlawick angelehnten sonderpädagogischen Glaubenssatz. In: VHN (71) 3, 2002a, 262-276
- Klauf, Th.: Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus – einleitende Überlegungen. In: Verband deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik (Hrsg.): Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Ergebnisse der Fachkonferenz 2001 in Bethel. Würzburg 2002b, 5-15
- Lovaas, O. Ivar (1987): Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1987, 55, S. 3-9
- McEachin, J.J., Smith, T., & Lovaas, O.I.: Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioural interventions. In: American Journal of Mental Retardation, 97, 1993, 359-372

- Mundy, P./ Real, A.R.: Neural Plasticity, Joint Attention, and a Transactional Social-Orienting Model of Autism. In: Glidden, Laraine Masters (Hrsg.): International Review of Research in Mental Retardation. Autism. Vorlume 23. San Diego u.a.: Academic Press 2000, 139-168
- Nußbeck, S.: Gestützte Kommunikation. Hogrefe 1999
- Schmid, U./ Barz-Reimitz, A./ Burkhard, S./ Confal, C./ Deuchler, H./ Henn, C.: Eine Klasse mit vier Schülern mit autistischem Verhalten – ein Erfahrungsbericht. In: Klauß, Th.(Hrsg.): Unterricht für Kinder mit autistischem Verhalten unter besonderer Berücksichtigung von FC. Fachtagung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heidelberg 2001, 101-109
- Schmidt, M.H.: Neuere Erkenntnisse zur Ätiologie des frühkindlichen Autismus. In: BV Hilfe für das aut. Kind (Hrsg.): Mit Autismus leben – Kommunikation und Kooperation. Tagungsbericht 9. Bundestagung. Hamburg 1998, 20-25
- Watzlawick, P./ Beavin, J.H./ Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1982⁶

Heidelberg, den 28. 02. 2003

Prof. Dr. Theo Klauß, Institut für Sonderpädagogik, Abt. Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Pädagogische Hochschule Heidelberg