

# **Sehbehinderung und Autismus: Hilfen für den O+M-Unterricht**

Viola Oser, Lehrerin Orientierung und Mobilität

Der vorliegende Artikel basiert auf dem Referat, welches die Autorin anlässlich der International Mobility Conference IMC im 2017 in Dublin unter dem Titel «O&M with blind or partially sighted and autistic students» vorgetragen hat.

## **Einleitung**

Blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) nehmen ihre Umwelt zusätzlich verändert wahr. Geräusche, Töne, Gerüche, Lichteindrücke, Farbe, Temperaturen oder Berührungen werden höchst individuell wahrgenommen und können entsprechend unerwartete und schwer interpretierbare Reaktionen hervorrufen. Sinneseindrücke können deutlich verstärkt, stark abgeschwächt und in abweichender Reihenfolge wahrgenommen werden. Diese Besonderheit der Wahrnehmung kann die Konzentration vollumfänglich auf kleine Details lenken und somit den Blick auf das Wesentliche verhindern. Sprachliche Einschränkungen oder eine geistige Behinderung können die Anspannung des Betroffenen zusätzlich erhöhen und so die Zugänglichkeit für Impulse der O+M-Lehrkraft verschliessen.

Aus der Arbeit mit autistischen Menschen wissen wir, dass ein strukturierter Alltag, gezielte Lernstrategien und eine organisierte Umgebung, hilfreich sind. Aber die Verhältnisse und Ereignisse im öffentlichen Raum können wir nicht beeinflussen. Es lauern viele unvorhersehbare Situationen mit eskalationsauslösendem Potential. Mit den folgenden Erfahrungen und Beispielen aus der langjährigen Praxis will ich aufzeigen, wie der Unterricht mit dieser besonderen Zielgruppe trotzdem erfolgreich sein kann.

## **Vorbedingungen für den Unterricht**

Jeder Schüler und jede Schülerin mit ASS bringt eine ganz spezifische Art des autistischen Erlebens- und Verhaltens mit. Es geht folglich zunächst darum, so viel wie möglich über die Person und deren Besonderheiten in Zusammenhang mit dem Autismus zu erfahren. Es ist wichtig, diese Informationen von den Bezugspersonen des Kindes, den Eltern und Professionellen aktiv einzuholen und konkret in Bezug auf den bevorstehenden Unterricht in O+M zu erfragen:

- Wo liegen die Interessen dieser Person, über welche Fähigkeiten verfügt sie, wie reagiert sie unter besonderer Anspannung?
- Gibt es Auslöser, die den Schüler in besondere Anspannung versetzen?

Nebst den Telefonnummern für Notfälle kann auch eine Visitenkarte mit Erklärungen oder einer Kontaktnummer hilfreich sein, welche in speziellen Situationen (Eskalationen) an Passanten abgegeben werden kann. Eine weitere sehr wichtige Vorbedingung besteht darin, genügend Zeit einzuräumen, um mit dem Schüler oder der Schülerin eine hinreichende

Beziehungsbasis herzustellen. Idealerweise geschieht dies mindestens im Wochenrhythmus durch gemeinsame kleine Rundgänge in einer sicheren Umgebung im Schulgebäude.

Die Bedeutung der Kennenlernphase kann am Beispiel meiner ersten blinden Schülerin mit ASS erläutert werden.



Abb. 1: Louisa (9-jährig) mit Kinderwagen

Beispiel 1: Louisa (6 Jahre, blind), sollte lernen, den Weg von der Schule zur Wohngruppe selbständig zu bewältigen. Die ersten Versuche endeten stets damit, dass Louisa sich in der Nähe des Klassenzimmers auf die Treppe legte und weinte. Die Beziehungsbasis war noch nicht hergestellt.

Deshalb startete Louisa vor ihrem Klassenzimmer und folgte den Wänden. Ich folgte ihr und beobachtete, dass sie nicht an einer offenen Tür vorbeigehen konnte. War die Tür geschlossen, konnten wir unsere Strecke fortsetzen. Als Erstes

galt es also zu lernen, eine offene Tür zu passieren. Eine nächste Vorbedingung bestand darin, zu lernen, die Treppe ohne Handführung durch eine Begleitperson zu gehen.

Normalerweise erlangen wir Orientierung im Raum, indem wir uns über unseren Sehsinn einen Überblick verschaffen. Blinde Menschen mit ASS brauchen Sicherheit der taktilen Erfahrung. Sie lernen einen Raum gewissermassen Zentimeter um Zentimeter kennen. Wie ein Puzzle werden die Teile zusammengefügt, bis das Bild vollendet ist. Entsprechend braucht es mehr Zeit und viel eigenständiges Handeln bis eine Schülerin oder ein Schüler mit ASS sich auf einer Wegstrecke sicher fühlt.

## **Wechsel und Übergänge**

Situative Übergänge und personelle Wechsel stellen für Menschen mit ASS oft Momente besonderer Herausforderung dar. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Beginn und das Ende der Unterrichtseinheit gut zu planen und zu strukturieren. Nach dem TEACCH-Ansatz wird dies als "einchecken" und "auschecken" bezeichnet. Genaue Absprachen und eine gute Zusammenarbeit mit den betreffenden Bezugspersonen sind unerlässlich.

Eine „check in“ oder „check out“ Situation muss an einem neutralen Ort, vielleicht sogar ausserhalb des Schulareals stattfinden. Es kann der Treffpunkt sein, an dem der Schüler oder die Schülerin mit ASS begrüsst oder verabschiedet wird. Solche Übergänge sollten so geplant werden, dass der Ablauf mit hoher Wahrscheinlichkeit jedes Mal gleich stattfinden kann und möglichst wenig Überraschungspotential birgt.



Abb. 2: Annette (10-jährig) sitzt auf der Bank vor der Schule

Beispiel 2: Annette (10 Jahre, blind), lernte, den Weg von der Klasse zum Treffpunkt bei der Sitzbank vor dem Schulhaus alleine zurückzulegen. Die Erfahrung zeigte, dass sie hier unbedingt einen Moment für sich allein benötigte. Ohne diesen Warte-Moment reagierte sie sehr aufgebracht und der Einstieg in den Unterricht wurde verzögert und schwierig.



Abb. 3: Portrait Nick (9-jährig)

Beispiel 3: Nick (9 Jahre, CVI) wurde enorm unruhig, wenn er mich am Treffpunkt nicht sofort sehen konnte. Ein gelingender Unterricht ertrug absolut keine Verspätung und keine Abweichung der Lehrerin vom vereinbarten Treffpunkt.

## Unterrichtsstruktur

Darüber hinaus ist es für die Schüler und Schülerinnen wichtig, genau zu wissen, was im Unterricht wann geschehen wird und wie es nach dem Unterricht für sie weitergeht. Unsicherheiten über den Ablauf können stressauslösend sein. Auch unerwartete Pausen und Wartezeiten können schwierig sein und unerwünschte Reaktionen verursachen. Hilfreich sind visualisierte und genau strukturierte Abläufe und klare Aufgabenstellungen.

Für einen blinden Schüler müssen klare und kurze mündliche Anweisungen gegeben werden. Dabei gilt es zu berücksichtigen, wie viele verbale Informationen die betreffende Person mit ASS verarbeiten kann.

Reisen mit Bus oder Zug bieten eine gute natürliche Struktur. Wartezeiten zwischen den Verbindungen müssen jedoch gut strukturiert werden. Sich an einer bestimmten Sitzgelegenheit hinzusetzen, kann z.B. helfen, die unstrukturierte Wartezeit durch eine einfache und angekündigte Handlung zu überbrücken.

Pünktlich vom Ausflug zurück zu sein, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass das nachfolgende Programm für den Schüler im gewohnten Ablauf weitergehen kann. Zu genaue Zeitangaben können tückisch sein. Gelingt es nicht, diese Zeit auf die Minute genau einzuhalten, kann es sein, dass die Schülerin den Unterricht nach abgelaufener Zeit abbricht oder unruhig reagiert, wenn die Zeit überschritten wird. Falls es zu einem Zwischenfall kommt, sollte man trotz allem versuchen, rechtzeitig zurück zu sein. Wenn der Schüler anschliessend in seinen gewohnten Ablauf übergehen kann, hilft ihm dies, sich zu beruhigen und der vorangegangene Konflikt löst sich auf.



Abb. 4: Portrait Johannes (10-jährig)

Beispiel 4: Johannes (10 Jahre, sehbehindert) hatte die Gewohnheit, sich bei Überforderung auf den Boden zu werfen und die Kooperation auf diese Weise zu verweigern. Als ich plante, mit ihm das Areal zu verlassen, wollte ich unbedingt sein typisches Verweigerungsverhalten vermeiden. Von seinen Bezugspersonen wusste ich, dass er es gewohnt war, im Rollstuhl «chauffiert» zu werden. Darum bot ich ihm für den ersten Ausgang zunächst einen Rollstuhl an. Wenn wir auf den Bus warteten, ruderte er voller Ungeduld mit Armen und Beinen.

Da ich wusste, dass er Zahlen und besonders die 5 liebte, sagte ich ihm stets, wir müssten 5 Minuten warten. Gleichzeitig sorgte ich dafür, dass wir nie länger als 2 Minuten stehen blieben. Dauerte die Wartezeit länger, fuhr ich mit ihm eine kleine Tour im Rollstuhl, die ich jeweils ankündigte. Als der Ablauf nach mehreren Monaten gut eingespielt war, gelang auch der erste Versuch ohne Rollstuhl und die Wartezeit konnte ohne Zusatztour problemlos auf 10 Minuten ausgedehnt werden.

Beispiel 5: Annette (10 Jahre, blind) kam einmal zu spät zum Treffpunkt. Trotzdem musste ich ihr das gewohnte «Check-in-Ritual» gewähren und sie 2-3 Minuten auf der Sitzbank warten lassen. Erst dann konnte ich das Einchecken weiterführen, sie begrüßen und ihr das Programm erklären. In der Zwischenzeit war uns der Bus abgefahren und unser Programm war dahin. Ich schlug ihr vor, noch einmal von vorne zu beginnen und führte sie zurück auf die Bank. Wieder liess ich ihr die erforderliche Wartezeit auf der Bank. Danach konnten wir die Lektion mit angepasstem Programm mühelos weiterführen.

## **Instruktionshierarchie**

Manchmal stellen wir fest, dass der Schüler oder die Schülerin auf unsere Anweisung nicht reagiert. Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Es kann daran liegen, dass der Prozess des Verstehens mehr Zeit in Anspruch nimmt, als wir es erwarten. In diesem Fall ist es wichtig, genügend Zeit einzuräumen, z.B. indem wir zuerst langsam innerlich für uns selbst bis 10 zählen und dann die Anweisung wiederholen. Wenn erneut keine Reaktion erfolgt, kann es sein, dass die Schülerin oder der Schüler sich noch nicht angesprochen fühlt oder aufgrund einer Blockade nicht in der Lage ist, die Handlung zu beginnen. In solchen Momenten kann u.U. eine sanfte Berührung an der Schulter, am Rücken oder am Ellenbogen den nötigen Impuls geben.

## Vorausschauend handeln

Der Unterricht gelingt umso besser, je besser wir unterwegs in der Lage sind, störende Impulse und mögliche Reaktionen der Schülerin oder des Schülers vorzusehen und daraus die richtigen Schlüsse zu ziehen. Kann die Umgebung ängstigen, zu erhöhtem Stress führen, unerwünschtes Verhalten auslösen? Wenn wir uns vorgängig über Besonderheiten dieser Art informieren und eigene Erfahrungen und Erkenntnisse aufmerksam in unsere Planung einbauen, können wir problematische Situationen besser antizipieren.



Abb. 5: Johannes (13-jährig) sitzt im Zug

Beispiel 6: Wenn ich mit Johannes (13 Jahre, sehbehindert) in einen Zug einsteige, muss ich den Sitzplatz sorgfältig aussuchen. Menschen mit auffälliger Frisur oder kleine Kinder können Stress auslösen und fremdaggressive Impulse wecken.

## Zielführende Handlungen nicht unterbrechen – oder doch?

Es ist nicht ratsam, eine laufende Handlung des Schülers oder der Schülerin ohne guten Grund zu unterbrechen. Ein Unterbruch stellt eine Störung dar, welche oft zum Handlungsabbruch führt. Danach ist es sehr schwierig, die Handlung wieder in Gang zu setzen. Es besteht ein hohes Risiko, eskalierendes Verhalten auszulösen. Andererseits muss eine Aktion unterbrochen werden, wenn diese zu einem falschen Ergebnis führen würde, weil sonst die Gefahr der Fixierung auf ein unerwünschtes Vorgehen besteht. Doch auch hier ist gutes Gespür angesagt. Aktionen der Schülerin oder des Schülers sind für uns unter Umständen nicht auf den ersten Blick nachvollziehbar und führen dennoch zum erwünschten Ergebnis.

Beispiel 7: Louisa (14 Jahre, blind) hatte die Gewohnheit, eine Handlung, die sie ein erstes Mal machte, stets genauso wieder auszuführen. Es war unmöglich, ihr eine alternative Handlungsweise aufzuzeigen. Ich musste mir also jeweils gut überlegen, wie ich ihr neue Handlungen vorzeigte. Ganz anders verlief der Lernprozess, als Louisa den Weg von der Wohngruppe zum Schulgebäude lernen sollte. Sie schwirrte scheinbar orientierungslos herum. Aber schon am nächsten Tag legte sie die Strecke auf kürzestem Weg zurück.



Abb. 6: Louisa (14-jährig), 3 Fotos, die zeigen wie sie auf dem Platz umherirrt. Rot eingekreist ist die Startzeit (9:51) auf dem Platz und ihre Ankunftszeit (10:02) bei der Treppe.

## Besondere Interessen

Viele Schülerinnen und Schüler mit ASS haben spezielle Interessen, oft an elektrischen Vorrichtungen, wie elektrische Türen oder Fahrstühle. Diese Vorliebe kann man sich bei der Planung eines Gebäuderundgangs zunutze machen und entsprechende Stationen zur Motivation einplanen.

Beispiel 8: Sobald Johannes (9 Jahre, sehbehindert) einen Aufzug sah, rannte er hin und war kaum mehr von diesem Ort loszubringen. Wollte man mit ihm den Ort verlassen, setzte er sich auf den Boden und hielt sich die Ohren zu. So begann ich gezielt mit ihm Aufzüge aufzusuchen und ihm dabei genügend Zeit zu lassen, diese zu erkunden. Auf diese Weise verlor der Aufzug allmählich seinen herausfordernden Reiz. Heute können wir bekannte Aufzüge meistens ohne Zwischenfälle wie alle anderen Menschen benutzen.



Abb. 7: Nick (14-Jährig) vor einem Aussenlift in der Stadt

Beispiel 9: Nick (12 Jahre, CVI) ist fasziniert von allem, was mit Elektrik zu tun hat. Er liebt Türen und Aufzüge. Ich wusste, dass die Überprüfung aller Türen des Gebäudes der Schule ihn entspannen würde. Also begannen wir den Mobilitätsunterricht, als er noch klein war, indem wir alle elektrischen Türen aufsuchten. Auf diese Weise entstand rasch eine Vertrauensbasis. So konnten wir uns bald die Aufzüge und Türen der Busse und des nahen Bahnhofs ansehen vornehmen. Als nächstes Ziel stand die selbständige Orientierung im grossen Bahnhof in der Stadt auf dem Programm. Nick

liess sich zunächst von nicht brennenden Lampen in den Bann ziehen. Stets darauf fokussiert lief er im Bahnhof herum, ohne sich dabei an unseren Zielort zu erinnern. Trotzdem lernte er auf diese Weise allmählich, sich im großen Bahnhof anhand der Aufzüge zu orientieren.



Abb. 8: Lucius (5-jährig) 2 Fotos vor den elektrischen Türen.

Beispiel 10: Die elektrischen Türen im ganzen Schulgebäude waren die Motivation von Lucius (5 Jahre, blind) sich am Mobilitätsunterricht zu beteiligen. Ich gab ihm viel Zeit, um die Türen zu explorieren. Dabei erkannte ich, dass er die Türen der verschiedenen Etagen durch die spezifischen Geräusche identifizieren konnte. So konnte ich die Türen mit einem Namen benennen, der mit dem Ort verbunden war. Ich stellte zudem fest, dass er seinen Zielort nicht sagen konnte, aber er konnte das Geräusch der interessanten Tür

imitieren, und so konnten wir diesen Weg soweit erarbeiten, dass er ihn selbständig gehen konnte. Heute ist Lucius 12 Jahre alt. Wenn ich ihn frage, wohin er gehen will, kann er den Ort verbal benennen. Hingegen Neuentdeckungen unterwegs, werden nach wie vor zunächst durch Imitation des Geräusches angekündigt.

### Kritische Bedingungen im öffentlichen Raum ermitteln

Wenn wir die Interessen des Schülers oder der Schülerin kennen, fällt es uns leichter, deren Motivation zur Fortbewegung zu gewinnen. Gleichzeitig müssen wir herausfinden, welche weiteren Bedingungen im öffentlichen Raum zu meiden oder gezielt aufzusuchen sind. Scheinbar beliebige Stimuli, wie zum Beispiel der Anblick einer Person mit langen Haaren, ein Aufzug, oder ein kleines Kind am Ende des Bahnsteigs, können eine Schülerin oder einen Schüler völlig aus der Bahn bringen. Wenn wir diese kritischen Bedingungen kennen, können wir dies bei der Planung und im Unterricht berücksichtigen.



Abb. 9: Lucius (12-jährig) geht ohne sehende Begleitung unter den Arkaden in der Stadt.

Beispiel 11: Lucius (12, blind) liebte es grundsätzlich sehr, Neues zu erforschen. Trotzdem wollte er den Schulbereich mit mir nicht verlassen, als dies im Rahmen des O+M Unterrichts angesagt war. Wir wussten zunächst nicht, woran das liegen könnte. Als ersten Versuch legten wir einen neuen Treffpunkt außerhalb des Schulgeländes, beim Busbahnhof fest. Diese Massnahme funktionierte gut, doch in der Stadt blieb Lucius höchst verunsichert und kam nicht in eine explorative Haltung. Sobald wir jedoch

unter Arkaden der Altstadt traten, liess er meine Hand los und erkundete interessiert die neue Umgebung. Das Dach der Arkade war für ihn die entscheidende Bedingung, die ihm die nötige Sicherheit vermittelte.

## **Literatur**

**Häußler, Anne** (<sup>3</sup>2012). Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. 5., verbesserte und erweiterte Auflage 2016  
Dortmund: verlag modernes leben.

**Monique Hamer-de Jong, Paul Lagerweij, Margreeth Strietman-te Roller** (2012). Kinder mit Sehschädigung und Autismus. Eine praktische Handreichung für die Begleitung von Kindern mit Sehschädigung und Autismus-Spektrum-Störung. Aus dem Niederländischen von Heinz Graumann  
Edition Bentheim Würzburg

Viola Oser Lüthi  
Heilpädagogin, O+M-Lehrerin  
Blindenschule Zollikofen, Schweiz