

Lebenslanges Lernen und Bildung unter Berücksichtigung von autistischen Menschen

Georg Theunissen

Empowerment und Inklusion gelten derzeit als die wichtigsten Wegweiser zeitgemäßer Behindertenarbeit. Damit werden zugleich hohe Erwartungen an die Bildung im Erwachsenenalter und Alter geknüpft (vgl. Theunissen 2009). Dieses Thema war viele Jahrzehnte der Heilpädagogik und Behindertenhilfe fremd. Das hat sich erst in den letzten Jahren geändert. Die lebenslange Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder Autismus im Erwachsenenalter und Alter steht heute außer Zweifel (Theunissen 2002, 53ff.; Theunissen & Schubert 2010).

Allerdings partizipieren kognitiv beeinträchtigte oder autistische Menschen erst ansatzweise an Angeboten der Allgemeinen Erwachsenenbildung. Das hat soeben eine im Jahre 2009 durchgeführte bundesweite Befragung von 28 Volkshochschulen erbracht. 85 % der angeschriebenen Volkshochschulen aus 28 Großstädten beteiligten sich an unserer Umfrage. Die Ergebnisse waren eindeutig: In keiner der befragten Volkshochschulen gibt es spezielle Kurse für autistische Menschen. Bei drei der befragten Volkshochschulen ist bekannt, dass autistische Menschen an Kursen für Menschen mit geistiger Behinderung oder

Lernschwierigkeiten oder gar an allgemeinen Kursen partizipieren („Umgang mit PC“, „Lesen, Schreiben, Rechnen“, „Malen und Gestalten“, „Musikinstrumente erlernen“). Wenngleich zwei Volkshochschulen zukünftig Angebote planen, für die auch autistische Menschen angesprochen werden sollen, beabsichtigt keine der befragten Einrichtungen die Entwicklung eines speziellen, zielgruppenbezogenen Kursprogramms.

Vor dem Hintergrund dieser Befragung scheint der Leitgedanke der Inklusion im Hinblick auf eine institutionalisierte Erwachsenenbildung für autistische Menschen (noch) kein Thema zu sein. Die meisten Bildungsangebote werden durch Sondereinrichtungen wie Werkstätten für behinderte Menschen, Wohnheime oder Anstalten organisiert und finden an den Orten statt, wo die Betroffenen leben, arbeiten und ihre Freizeit verbringen. Nicht wenige Organisationen oder Einrichtungen der Behindertenhilfe fühlen sich hierbei für alle Belange von Menschen mit Behinderungen kompetent (zuständig). Was aber braucht sich dann zum Beispiel eine Volkshochschule um die Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder Autismus noch zu kümmern?

Mit dieser Frage greifen wir allerdings nur einen Bereich von Bildung auf, den der *formalen Bildung*.

Der Begriff der formalen Bildung bezieht sich auf professionell und institutionell organisierte Bildungskurse oder Aktivitäten mit einem allgemeinen oder beruflichen Weiterbildungscharakter, die in Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen oder anderen vergleichbaren Stätten der Erwachsenenbildung, in Einrichtungen der

Behindertenhilfe, zum Beispiel in Werkstätten für behinderte Menschen und/oder Wohneinrichtungen, in Tagesstätten oder Altenclubs, gerontopsychiatrischen Tageskliniken sowie im Rahmen von Tagesgruppen in Alten- oder Pflegeheimen planmäßig und zielgerichtet angeboten werden. In der Regel handelt es sich hierbei um gruppenbezogene Maßnahmen, allerdings gibt es im Bereich des institutionalisierten Wohnens auch Situationen eines formalen Lernens durch pädagogische Einzelarbeit, wenn zum Beispiel ein autistischer junger Mann durch ein lebenspraktisches Training auf der Grundlage verhaltensmodifikatorischer Prinzipien zu mehr Selbstständigkeit und Unabhängigkeit befähigt werden soll. Darüber hinaus müssen wir jedoch noch eine weitere Form an Bildung beachten, die sich auf ein *Selbstlernen* in Lebenszusammenhängen vor allem jenseits des formalen Bildungs- oder Institutionswesens bezieht (vgl. Dohmen 2001; Overwien 2005). Gemeint ist einerseits das *nicht-formale Lernen*, das sich selbstorganisiert und zielgerichtet aus der Sicht der Lernenden in informellen Kontexten oder selbstbestimmten Lernorten wie zum Beispiel im Rahmen von Vereinen, Freiwilligenarbeit, Selbsthilfegruppen oder Hobbys vollzieht. Die selbstbestimmte, zielbewusste Aneignung der Nutzung eines Computers in der Freizeit wäre ein Beispiel für das nicht-formale Lernen. Wichtig für den Erfolg des Lernens sind die Motivation und der Wille, das Internet oder PC-Programme bedienen und nutzen zu können. Andererseits gibt es ein *informelles Lernen* in alltäglichen Lebenssituationen, das nicht zielgerichtet ist, beiläufig und

zumeist unbewusst geschieht. Wer beispielsweise wie die autistische Künstlerin Susan Brown (dazu später) im Urlaub oder im Alltag Eindrücke oder Erlebnisse aufnimmt, speichert und verarbeitet, lernt „informell“. Prozesse dieser informellen Bildung finden gleichfalls an unterschiedlichsten Orten statt, aber nicht nur außerhalb von Institutionen, sondern ebenso innerhalb sozialer Systeme, zum Beispiel einer Wohngruppe eines Heims.

Das Thema der informellen Bildung erfährt bei uns in Deutschland im Unterschied zu anderen hochentwickelten Ländern erst seit Beginn der 1990er Jahre wissenschaftliche und politische Aufmerksamkeit. 2001 wurde es explizit von der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission aufgegriffen, wohl wissend, dass Bildungsprozesse nicht allein durch Technologien, Operationalisierung und Planung in den Griff zu bekommen sind, sondern entscheidend durch informelle Einflüsse mitbestimmt werden sowie sich immer auch auf informellem Wege vollziehen. Dabei kann es durchaus fließende Übergänge zwischen einer Formalisierung von Bildung und informellen Lernprozessen geben, wenn zum Beispiel im Rahmen einer Kreativ-Werkstatt als institutionalisiertes Bildungsangebot selbstbestimmte, authentische, originelle Arbeitsweisen und Bildwerke zugelassen und unterstützt werden.

Zum Verständnis von Bildung im Erwachsenenalter und Alter

Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Anmerkungen möchte ich nunmehr kurz das Verständnis von Bildung anskizzieren, welches vor allem für die professionelle Arbeit bedeutsam ist.

Leitprinzipien einer planmäßig organisierten Bildung im Erwachsenenalter und Alter sind Freiwilligkeit, Offenheit, persönliche Auswahl der Themen, altersgemäße Ansprache und Gestaltung der Lernprozesse, Selbst- und Mitbestimmung sowie Eigenverantwortlichkeit (vgl. Theunissen 2002; 2003). Darüber hinaus gelten Stärken- und Ressourcenorientierung, Subjektzentrierung, Ganzheitlichkeit, Entwicklungsgemäßheit, Lebenswelt- und Biographiebezug sowie die Beachtung der sozial-kommunikativen Dimension (Beziehungs- und Begegnungsformen) als wichtige Komponenten einer Bildungsarbeit, die sich auf geistig behinderte und autistische Menschen im Erwachsenenalter und Alter erstreckt. Zudem ist es ein erklärtes Bildungsziel, nicht nur Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zu vermitteln, sondern gleichfalls einen Beitrag zur Förderung von Identität, zur Unterstützung des psychischen Wohlbefindens und zur allseitigen Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit zu leisten.

Anfang der 1970er Jahre wurde von W. Klafki (1985; 1994) ein *Konzept der Allgemeinbildung* vorgestellt, welches bis heute für die professionell organisierte Arbeit als richtungsweisend gelten kann und mit der Empowerment-Philosophie weithin korrespondiert.

Demnach gilt Bildung als „*Möglichkeit und Anspruch aller Menschen*“ (Klafki) - und zwar unabhängig des Alters, der

Art oder der Schwere einer Behinderung, so dass kein Personenkreis ausgeschlossen werden darf. Damit wird allen Konzepten eine unmissverständliche Absage erteilt, die zum Beispiel zwischen einer Bildung für „werkstattfähige“ Personen und einer lebenslangen heilpädagogischen Förderung für „werkstattunfähige“, schwerst behinderte Menschen differenzieren. Problematisch ist die damit verknüpfte Gepflogenheit, Bildung durch Förderung oder Therapie zu ersetzen, da durch diesen Begriffsaustausch ein unverbundenes Nebeneinander von verschiedenen Angeboten oder Einzelaktivitäten befördert wird, welches eine übergeordnete (pädagogische) Zielperspektive vermissen lässt. So kann zum Beispiel unter dem Etikett der heilpädagogischen Förderung die Emanzipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder Autismus allzu leicht aus dem Blick geraten. Genau das lässt sich durch den Begriff der Bildung vermeiden, insofern er in seiner ursprünglichen Bedeutung, d.h. in der Dialektik von individueller Selbstbestimmung und Humanisierung von Lebensbedingungen, kurzum: als Kategorie zur Gewinnung von mehr Menschlichkeit (Emanzipation) begriffen wird. In diesem Sinne muss eine Bildung im Erwachsenenalter und Alter „zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“ (Klafki 1985, 18); und demzufolge soll sie „‘*Schlüsselprobleme*’ unserer Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft“ (ebd., 20) aufgreifen, um durch eine „‘emanzipierte’ Partizipation“ (Gieseke) am politischen, ökonomischen und

sozio-kulturellen Geschehen mehr Menschlichkeit zu befördern.

Auch dieses zweite Bestimmungsmoment einer Allgemeinbildung gilt für Alle. Es muss allerdings geklärt werden, welchen „Schlüsselfragen“ im Hinblick auf unsere Referenzgruppe besondere Bedeutung zukommt. Die Allgemeinbildung würde nämlich zu kurz greifen, wenn sie *ausschließlich* auf gesellschaftlich relevante Schlüsselprobleme fixiert wäre. Ebenso wichtig sind *individuell bedeutsame Schlüsselthemen*, „instrumentelle“ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie frei wählbare Bildungsangebote oder Interessenschwerpunkte, die „Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses und zu kulturellen Aktivitäten“ (ebd. 1985, 29f.) erlauben.

Damit kommen wir zu dem dritten zentralen Bestimmungsmoment einer Allgemeinbildung, das schon in den „klassischen“ Bildungstheorien angelegt ist und die *„allseitige Entfaltung der Persönlichkeit“* als Bildungsaufgabe betont. Gemeint ist der Bereich des *Ästhetischen*, der das breite Spektrum der Alltagsästhetik (Kunst etc.) sowie Spiel, Tanz und Bewegung, Medienarbeit, Theater- und Kulturprojekte bis hin zu Formen der Geselligkeit umfasst. Ästhetische Bildung hat zur *Erschließung von Lebenssinn* anzustiften und lenkt den Blick auf ihren Eigenwert, indem sie dem Menschen Möglichkeiten einer zweckfreien Selbstverwirklichung wie auch Chancen einer Förderung psychischer Gesundheit („Selbstheilung“) offeriert. Dabei bietet sie Raum für *basale Aktivitäten*, so dass insbesondere auch Personen, denen

eine schwerste kognitive Beeinträchtigung oder eine Demenz nachgesagt wird, erreicht werden können. Freilich darf die Arbeit im ästhetischen Bereich nicht zum bloßen Selbstzweck gerinnen und absolut gesetzt werden. Vielmehr kommt es darauf an, die ästhetische Praxis in einem Gesamtkonzept einer Erwachsenen- und Altenbildung zu verschränken und sowohl ihr subjektzentriertes als auch politisches Potential zu nutzen. Hierzu gibt es bemerkenswerte Projekte unter dem Stichwort der *Kulturarbeit*, wo zum Beispiel die ästhetische Praxis (durch Theateraufführungen, Kunstpräsentationen, Straßen- und Kulturfestivals u. dgl.) als ein integrations- und inklusionsbeförderndes sowie als ein politisches Medium im sozio-kulturellen Raum fungiert (vgl. Masefield 2006; Haug 2005).

Folgerungen für die Praxis

Aus äußeren Gründen kann ich an dieser Stelle nicht auf die einzelnen Zielebenen, Ziel-Inhalt-Verknüpfungen, Arbeitsmittel oder Rahmenbedingungen einer Bildung im Erwachsenenalter und Alter eingehen (vgl. dazu Theunissen 2002; 2003), wohl aber möchte ich stichwortartig methodische Aspekte mit Blick auf unsere Referenzgruppe aufgreifen.

Üblicherweise werden verschiedene Methoden oder didaktisch-methodische Prinzipien unterschieden:

1. Phasen- oder phasenmäßig angelegte Modelle

(z. B. das Konzept des „handelnden Lernens“ nach Galperin, welches eine Motivierungs-, Orientierungs- und [sprachlich begleiteten] Durchführungsphase mit Subphasen der materiellen

Handlung und/oder materialisierten Handlung [z.B. Erarbeitung eines Modells oder einer Kopie] sowie eine Phase der sprachlichen Darstellung der Handlung ohne Durchführung und Phase des gedanklichen Arbeitens ohne Verbalisierung umfasst; ferner grobmaschige Modelle mit einer Orientierungs-, Aufbau-, Stabilisierungs- und Differenzierungsphase; Projektarbeit oder Jigsawing [Puzzleverfahren] mit Themenfindungs-, Planungs-, Organisations- Durchführungs- und Evaluationsphasen)

2) eng umschriebene Verfahrensweisen oder Ansätze

(z. B. Soziale Kompetenztrainingsprogramme, Selbstsicherheits- oder Problemlösetraining, Alphabetisierungsmethoden, Strukturierungshilfen durch TEACCH, Validation, Realitätsorientierungstraining)

3) Behaviorale (verhaltensorientierte) Lehr/Lernmethoden und Prinzipien

(z. B. das so genannte fehlerfreie Lernen, das [Lern-]Prinzip der „kleinen Schritte“, Einsatz von Verstärkungstechniken und -mitteln)

4) Sozialformen

(z. B. Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit, kooperatives Lernen, SIVUS-Methode zur Förderung der sozialen und individuellen Entwicklung durch gemeinschaftliches Handeln [etwas allein tun, zu zweit, in der gesamten Gruppe usw.]

5) Aktionsformen

(z. B. motivationsstiftende oder anregende Fragen, Demonstration, direktives Vorgehen, problemformulierende Methode [problem posing], handelndes, exploratives oder experimentelles Lernen durch Gewähren- und Probierenlassen, gemeinsames Beraten)

6) Spezifische didaktisch-methodische Prinzipien

(z. B. das Prinzip „vom Leichten zum Schweren“ oder das der „gemäßigten Neuartigkeit“ [Ginsburg & Opper], Prinzip des

Vormachens, des gemeinsamen Tuns und der schrittweisen Zurücknahme)

7) Urteilsformen

(Reflexion, Selbstevaluation).

Zwischen all diesen Formen bestehen Querverbindungen, Überlappungen und Verknüpfungsmöglichkeiten. Zudem müssen neben der Ziel-Inhalt-Verknüpfung auch die anthropogenen (individuellen) und sozialen Voraussetzungen (Heterogenität der Referenzgruppe, Beziehungen, Herkunft, Lebensmilieu) sowie institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen (Bildungsstätte, Lernort, Raumfrage, Zeit) in ihrer interdependenten Beziehung reflektiert werden, bevor eine Methodenauswahl getroffen werden kann.

Wie breit die Palette an Möglichkeiten einer professionell und institutionell organisierten Bildung sein kann, möchte ich im Folgenden an drei Beispielen aufzeigen.

Zu den Möglichkeiten einer professionell und institutionell organisierten Bildung

1. Bildungsprogramm für die Förderung von Freizeitkompetenzen

Nicht selten wird zwischen den Bereichen der professionell organisierten Erwachsenenbildung und Freizeit nur unzureichend differenziert. Dies führt leicht zu Missverständnissen. Denn im Rahmen der Bildung werden Lern- und Handlungsziele in einem zeitlich begrenzten, didaktisch-methodisch aufbereiteten Setting priorisiert, während Freizeit auf eine freie, selbstbestimmte

Dispositionszeit verweist, die der individuellen Daseinsverwirklichung, insbesondere Bedürfnissen nach Wohlbefinden, Erholung, Geselligkeit, kreativer Entfaltung, Vergnügen oder Unterhaltung dient. Um eigene Zeit im Sinne von Freizeit sinnerfüllt und autonom gestalten zu können, sind Kompetenzen erforderlich, die häufig bei Menschen mit Lernschwierigkeiten oder frühkindlichem Autismus nur unzureichend ausgebildet wurden. (Menschen mit Asperger-Syndrom imponieren hingegen auch in ihrer Freizeit häufig mit ihren Spezialinteressen). An dieser Stelle haben Curricula einer formalen Bildung ihren Platz, die eine gezielte Anbahnung, Stabilisierung und Erweiterung von Freizeitkompetenzen vorsehen. Der folgenden Übersicht lassen sich wesentliche Schritte und Bausteine eines solchen Bildungsprogramms entnehmen (aus Theunissen 2009, 357ff.).

1. Schritt: Bildung einer Arbeitsgruppe

Personenkreis bestimmen, der an der Konzeptentwicklung und Planung beteiligt werden soll;

2. Schritt: Bestimmung allgemeiner Lernziele

z. B. Erweiterung des Repertoires an Freizeitfertigkeiten (Handlungskompetenz);

Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit (Selbstentscheidung);

3. Schritt: Entwicklung eines „Personal Profile“

Erfassung von Fähigkeiten, Stärken und Wünschen des Betroffenen;
Erfassung von Informationen über Aktivitätswünsche und Lernstrategien;

4. Schritt: Beschreibung des Tages- und Wochenablaufs

Jene Zeit fokussieren, die der Person zur freien Verfügung steht;

Aktivitäten erfassen, die der Person zur freien Wahl als Einzel- oder auch Gruppenangebot offeriert werden;

Erfassen, was die Person in ihrer Freizeit tut, wo sie sich überwiegend aufhält, wie lange sie Aktivitäten durchführt;

5. Schritt: Vergleichende Analyse der realen Aktivitäten mit dem „Personal Profile“

Z. B. überprüfen, inwieweit der Tages- oder Wochenplan mit dem persönlichen Interessenprofil übereinstimmt (was würde die Person am liebsten tun und was tut sie stattdessen?);

Situationen erfassen, die entwicklungshemmend oder -fördernd sind;

6. Schritt: Entwurf eines Unterstützungsprogramms zur selbstbestimmten Freizeitgestaltung

7. Schritt: Programmdurchführung

8. Schritt: Evaluation und Programmabsicherung

Mit diesem curricularen Angebot wird ein Ansatz verfolgt, nach dem Freizeit auf Freiwilligkeit und Freiheit beruht. Folglich handelt es sich hierbei nicht um ein Freizeitangebot, sondern um ein Bildungsprogramm, welches *wegbereitend* für eine größtmögliche autonome Freizeitgestaltung und Daseinsverwirklichung in selbstbestimmter Freizeit sein soll.

Dazu zwei Beispiele:

Frau F. (frühkindlicher Autismus) lebt in einer Heimgruppe, hält sich in ihrer Freizeit die meiste Zeit gelangweilt im Tagesraum der Gruppe auf, schaukelt und wippt oft vor sich hin, hält dabei ein Kartenspiel in ihrer rechten Hand, das sie ständig mischt. Im Rahmen eines „persönlichen Profils“ konnte herausgefunden werden, dass sie es genießt, im Rahmen von Spaziergängen

ihrer Gruppe nachmittags das Cafe im angrenzenden Klinikgelände zu besuchen. Daraufhin wurde sie befähigt, selbstständig das Cafe aufzusuchen und mit Hilfe eines Bildkartensystems eine Auswahl eines Getränks und Teilchens oder Kuchenstücks zu treffen.

Herr W. (geistig schwerbehindert, autistisch, nicht sprechend) saß in seiner Freizeit zumeist im Wohnraum seiner Gruppe gelangweilt herum und schaukelte mit seinem Oberkörper nach dem Rhythmus der Musik, die gerade im Hintergrund zu hören war. Mit Hilfe des „fehlerfreien Lernens“ konnte ihm sowohl das selbstständige Zubereiten eines Kakaos in seinem Privatbereich als auch die eigenständige Bedienung eines Kassettenrecorders beigebracht werden.

2. Lehrgang „Selbstbestimmt älter werden“

Das zweite Beispiel bezieht sich auf einen positiv evaluierten, in den USA entwickelten Lehrgang, der zur Vorbereitung auf altersbedingte Veränderungen und den Ruhestand konzipiert wurde und explizit Selbstbestimmung und Empowerment-Prozesse befördern soll. Hierzu sind bestimmte Trainingseinheiten (Lektionen) vorgesehen, die in kleinen Gruppen (5 bis 7 Personen) 17 Wochen lang in der Regel zwei-stündig von einem Trainer und Co-Trainer, ggf. unterstützt durch persönliche Assistenten, durchgeführt werden (vgl. v. Laake 2009). Die persönlichen Unterstützer fungieren als Vertrauenspersonen und Brückenbauer zwischen Kursangebot und konkretem Alltagsleben, so dass eine subjektiv bedeutsame Implementierung des Programms in der realen Lebenswelt erreicht werden kann. Dieses Programm wurde von Haveman und Kollegen (1999) ins Deutsche übertragen und als Lehrgang unter

dem Titel „Selbstbestimmt älter werden“ in fünfmonatiger Laufzeit mit Erfolg erprobt (Haveman et al. 2000). Teilgenommen hatten 96 Personen mit Lernschwierigkeiten im Alter zwischen 42 und 86 Jahren. Ein wesentliches Ziel des Lehrganges ist es, nicht nur ältere Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu mehr Autonomie und Handlungskompetenz sowie zu eigenständig-verantwortlichen Entscheidungen im Hinblick auf ein Leben im Ruhestand zu befähigen, sondern auch ihre Bezugspersonen (Mitarbeiter, Angehörige) zu bewegen, ein selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen im Alter zu unterstützen. Neben drei Exkursionen enthält der Lehrgang in Anlehnung an das US-amerikanische Curriculum 16 Kurseinheiten:

„Lektion 1 soll den Teilnehmerinnen und Teilnehmern helfen, sich selbst mittels einer visualisierten ‚Lebenslaufelinie‘ altersgemäß in den Alterungsprozess einzuordnen.

Lektion 2 zielt darauf ab, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ihre Entscheidungsspielräume im Alltag aufzuzeigen und entsprechende Entscheidungen mithilfe einer ‚Wahltafel‘ bewusst einzuüben.

Lektion 3 erklärt Rechte und Pflichten im sozialen Kontext der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Lektion 4 führt in den Themenbereich ‚Gesundheit und Wohlbefinden im Alter‘ ein. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern soll ein nachvollziehbares Bild vom Altern und den damit einhergehenden körperlichen Veränderungen vermittelt werden.

Lektion 5 knüpft daran an und versucht, die Möglichkeiten zur altersgemäßen sportlichen Betätigung aufzuzeigen.

Lektion 6 setzt sich mit gesunder Ernährung auseinander.

Lektion 7 und 8 geben Hilfen zur individuellen Freizeitgestaltung.

Lektion 9 und 10 befassen sich mit dem Übergang vom Arbeitsleben in den Ruhestand. Im Alter veränderte Arbeitszeiten und –anforderungen

werden vor dem Hintergrund der jeweiligen Arbeitssituation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erörtert.

Lektion 11 beschäftigt sich mit dem Thema ‚Freundschaften und soziale Netzwerke‘ und gibt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Hilfestellung, Menschen mit gleichen Interessen kennen zu lernen, Freundschaften zu pflegen, eigene Bedürfnisse zu äußern und sich der auf Gegenseitigkeit basierenden Struktur von Freundschaft bewusst zu werden.

Lektion 12 bereitet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf den Besuch eines Seniorenzentrums vor. Konversationstechniken sollen eingeübt und die Fähigkeit zur Selbstbehauptung bestärkt werden.

Lektion 13 bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Wohnformen kennen zu lernen und ihre Möglichkeiten für sich selbst einzuschätzen.

Lektion 14 setzt mit ganz konkreten Veränderungswünschen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Hinblick auf ihre Lebensbedingungen auseinander.

Lektion 15 und 16 vermitteln das Erstellen von individuellen Handlungsplänen und die Option, diese in der Organisation der Betreuung einfließen zu lassen.

Dazu soll das Verständnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer über ihre Einflussmöglichkeiten gestärkt, ihre Fähigkeiten zum Aufstellen von Zielen erhöht und ihr Selbstbewusstsein im Hinblick auf die Durchsetzung berechtigter Interessen gestärkt werden“ (Haveman & Stöppler 2004, 129).

Grundsätzlich ist das Programm so angelegt, dass Wahlmöglichkeiten für jede teilnehmende Person von Lektion zu Lektion ausgebaut werden. Hierzu werden Wahlkarten, Gedächtnis-Briefumschläge und Arbeitsbücher genutzt, um Hausaufgaben und Wahlmöglichkeiten festzuhalten (ausführlich dazu v. Laake 2009). Des Weiteren werden im Rahmen des Lehrgangs soziale Kommunikationen (Gruppengefühl, gemeinsame Absprachen etc.) gefördert und zum Gelingen des Ganzen ist es unabdingbar, dass das Programm in den

persönlichen Zukunfts- oder Lebensstilplan der einzelnen Teilnehmer/innen Eingang findet.

3. Selbstverwirklichung und Kommunikation durch Kunst

Das dritte Beispiel bezieht sich auf die ästhetische Bildung im Rahmen des Konzepts der Allgemeinbildung. Hierzu möchte ich zwei autistische Künstler vorstellen.

Susan Brown ist 1957 geboren. Erst im jungen Erwachsenenalter wurde bei ihr eine autistische Störung im Sinne des Asperger-Syndroms diagnostiziert. Susan Brown hat eine allgemeine Schule besucht, war jedoch während ihrer Kindheit und Jugend auf spezielle Unterstützung angewiesen. Momentan arbeitet sie zeitweise im Montagebereich einer Fabrik. Seit 2002 besucht sie regelmäßig einmal wöchentlich das Pure Vision Arts Atelier für vier Stunden.

Susan Brown zeichnet sich durch ein erstaunliches Gedächtnis aus, indem sie sich Bilder, Ereignisse, Erlebnisse, reale Erfahrungen aus dem alltäglichen Leben einprägt und diese zum Teil erst nach Monaten bildnerisch aufgreift. Das gilt zum Beispiel für das Bild „Mixed Grid“ (dazu das Bildbeispiel in Theunissen 2010a), welches eine Fülle ihrer Lieblingsthemen (z. B. Portraits ihrer Mutter, Kleider oder Blusen ihrer Mutter, Autos, Leuchttürme, Strandszenen, Urlaubsausflüge, Landschaften) enthält. Interessant ist, dass die Rasterkomposition von zwei Seiten aus bearbeitet wurde. Hierzu hatte Susan Brown das Bild nicht etwa gedreht, sondern einen veränderten Eckplatz eingenommen, so dass sie von einer zweiten Grundlinie

aus arbeiten konnte. Wenngleich die Bildmotive und Figurationen flächig, zum Teil aus der Vogelperspektive angelegt sind und vereinzelt „umgeklappt“ wurden, wie es für die Bildneri von Kindern im Grundschulalter typisch ist, geht Susan Browns Bildwerk über eine bloße (nette) Kinderzeichnung weit hinaus, indem eine einmalige, ja außergewöhnliche Bildanlage präsentiert wird, deren Motivvielfalt und Darstellungsweise uns immer wieder fesselt, zu neuen Entdeckungen und Überraschungen führt und fasziniert.

Wie Susan Brown ist auch *Barry Kahn* ein self-taught-artist mit Asperger-Syndrom. Barry Kahn ist 1979 geboren und besucht seit 2005 das Pure Vision Arts Studio einmal wöchentlich für zwei Stunden.

Seine Bilder (dazu die Bildbeispiele in Theunissen 2010a), die zumeist mit Marker gemalt wurden, sind einzigartig und zeigen geometrische (Hintergrunds-)Muster mit schwebenden, deformiert-fragmentierten, menschenähnlichen Figuren und entstellten Gesichtern, die emotional hoch aufgeladen sind. Kahns surrealistisch-manieristischen Zeichnungen sind geheimnisvoll und werden durch seine aktuellen Träume oder Albträume inspiriert. Im Unterschied zu Susan Brown geht es ihm nicht um eine Wiedergabe der Außenwelt im Sinne einer Empirisierungstendenz (Navratil 1965, 72), sondern um die Darstellung von Träumen, die dem magischen Denken und Psychischem näher steht als dem rationalen Denken. Mit seinen Traumbildern versucht er aus seiner Isolation (autistischen Welt) herauszutreten und uns subjektiv bedeutsames seelisches Material mitzuteilen. Er

selbst äußert sich dazu: „Meine Bilder sind wie Träume, in denen manchmal etwas auftaucht, das keinen Sinn macht. Ich habe Träume über Furcht erregende Clowns, die mich um ein brennendes und rauchendes Gebäude herum jagen, und meine Kunst ist über derlei Dinge“ (Pure Vision Arts Paper 2008).

Bei der Bildnerie von Susan Brown und Barry Kahn handelt es sich um Formen einer selbstbildenden ästhetischen Kulturbetätigung in einem professionell organisierten, institutionalisierten Rahmen, in die informelle Einflüsse Eingang gefunden haben und individuelle Stärken voll zur Geltung kommen (dazu ausführlich auch Theunissen & Schubert 2010). Von hier aus möchte ich nunmehr eine Brücke zu den Möglichkeiten und Tendenzen einer informellen, selbstorganisierten Bildung schlagen, die in den letzten Jahren nicht nur in der Allgemeinbevölkerung, sondern ebenso bei Menschen mit Behinderungen immer mehr Zuspruch findet.

Zu den Möglichkeiten einer selbstorganisierten Bildung

Unzweifelhaft handelt es sich um ein Empowerment-Zeugnis engagierter Bürgerinnen und Bürger, wenn sich beispielsweise Gruppen von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten unter dem Organisationsnamen People First zusammenschließen, sich selbst Wissen erarbeiten und Handlungskompetenzen aneignen, um als „Experten in eigener Sache“ aktiv werden und politisch Einfluss nehmen zu können. Solche

Aktivitäten einer selbstorganisierten Bildung gibt es in jüngster Zeit auch im Kreis der autistischen Menschen. Zu nennen wären hier vor allem die Vereine „Aspies“ und „Auties“ oder auch „Nauhty Auties“ sowie andere Selbsthilfegruppen von Menschen im autistischen Spektrum, vor allem mit Asperger-Syndrom, die sich selbst organisiert haben, sich selbst im Sinne des kollektiven Empowerments vertreten und eine Lobbyarbeit für und durch autistische Menschen betreiben (vgl. Theunissen 2010b; 2010c). Dabei spielt der Leitgedanke eine wichtige Rolle, dass die Vertretung von Autisten zur Durchsetzung und Sicherung ihrer sozialen und politischen Rechte in erster Linie Aufgabe der Betroffenen selbst sein sollte (vgl. www.aspies.de/ueberuns_aktivitaeten.php).

Bemerkenswert ist das Engagement dieser Selbsthilfeinitiativen, die sich im Sinne einer gemeinsamen *Selbstbildung* mit Fragen des Autismus befassen und sich zu Recht gegen eine ausschließlich pathologisierende Sichtweise wenden und der weit verbreiteten Defizitorientierung eine Stärken-Perspektive quasi kontrapunktisch gegenüberstellen, wie sie unter anderem auch von T. Attwood und C. Gray (1999) mit einem Stärken-Katalog oder auch von O. Sacks (1995; 2000) mit imponierenden Beobachtungen und Geschichten über autistische Menschen gestützt wird.

Darüber hinaus gibt es ein breites Spektrum an Bildungsangeboten, Informationsbörsen und Aktivitäten:

- Webseiten mit Internetforen oder Chaträumen als Kommunikations- und Begegnungsstellen

(Das Forum des Vereins „Aspies“ verzeichnet bereits 400 registrierte Mitglieder und gehört zu den größten Foren für Autisten.)

- Webseiten mit Adressenlisten
(z. B. von Selbsthilfegruppen, Beratungsstellen, Autismus-Zentren, Wohneinrichtungen oder Wohnprojekten)
- Newsletter
(mit Informationen über aktuelle Aktivitäten oder speziellen Themen)
- Vereinsbibliothek
(mit Zeitschriften oder Büchern über Autismus)
- Sommercamp
(als selbstorganisierte Freizeitveranstaltung)
- Projektgruppen
(zu unterschiedlichsten Themen wie beispielsweise Öffentlichkeitsarbeit, Fundraising, Sozialberatung, Krisendienst, Barrierefreiheit, Lernen und Erwachsenenbildung).

Schlussbemerkung: Arbeit mit der Bezugswelt

Wenngleich die selbstorganisierte Bildungsarbeit eine verheißungsvolle Angelegenheit ist, die es zu unterstützen gilt, muss zugleich darauf geachtet werden, dass durch eine Bildung im Erwachsenenalter und Alter alle autistischen Personen erreicht werden können, also auch jene, die nicht als „empowered persons“ für sich selber sprechen und imponieren können. Folgerichtig kann eine selbstorganisierte Bildung die professionelle und institutionalisierte nicht ersetzen, wohl aber bereichern.

Da die meisten Erwachsenen und älteren Menschen mit Autismus in professionell geführten Institutionen leben und sich im Unterschied zu nichtbehinderten Menschen in einem „Mehr an Abhängigkeit“ (Hahn) befinden, kommt den Lebenswelten sowie der Rolle der Bezugspersonen eine herausragende Bedeutung zu. Auch darauf hat sich die

Bildungsarbeit einzustellen. Dies bedeutet, dass nicht nur Angebote für die Referenzgruppe, sondern ebenso für Mitarbeiter/innen oder Eltern beachtet werden müssen. Ein zentrales Thema der Arbeit mit Eltern, die ihre autistischen Söhne und Töchter noch zu Hause pflegen und begleiten, ist zum Beispiel die „Ablösung von der Herkunftsfamilie“. Bei professionellen Helfern sind Fortbildungen über Autismus und Selbstvertretungsinitiativen, über Methoden wie Unterstützte Kommunikation oder TEACCH, über Verhaltensauffälligkeiten wie auch über Altenarbeit angesagt. Was dieses Thema betrifft, so sollte es hier nicht nur um eine medizinisch-gerontologische Wissensvermittlung, um die Aneignung von Pflege Techniken oder um pragmatische Alltagshilfen gehen, sondern gleichfalls um Einstellungen alten Menschen gegenüber sowie um alterspsychologische, sozio-kulturelle und gesellschaftspolitische Fragen (Rechte-Perspektive; Verfügbarkeit von Diensten). Denn Bildung im späten Erwachsenenalter und Alter kann am ehesten fruchtbar sein, wenn sie in Kooperation mit Lebenswelten und Bezugspersonen erfolgt, die bereit sein müssen, Selbstbestimmung zuzulassen und auch sich selbst zu verändern. Ein in einer Bildungseinrichtung organisierter Kochkurs bringt zum Beispiel wenig, wenn die Person in ihrer alltäglichen Lebenswelt einer Pflege- oder Altengruppe keine Möglichkeit hat, selbst zu kochen.

Literatur

Attwood, T.; Gray, C.: Die Entdeckung von „Aspie“ (1999), online: www.aspiana.de/neben/Aspie.pdf. (abgerufen: 19.02.2009)

- Epp, K. M.: Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on the Autism Spectrum, in: Children & Schools 2008, Vol. 30, 27-36
- Haug, Th.: 'Das spielt (k)eine Rolle!'. Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext der Selbsthilfe, Stuttgart (ibidem) 2005
- Haveman, M. u. a.: Selbstbestimmt älter werden. Ein Lehrgang für Menschen mit geistiger Behinderung zur Vorbereitung auf Alter und Ruhestand, in: Geistige Behinderung 1, 2002, 56-62
- Haveman, M.; Stöppler, R.: Altern mit geistiger Behinderung, Stuttgart (Kohlhammer) 2004
- Haveman, u. a.: Selbstbestimmt älter werden – Ein Lehrgang für Menschen mit geistiger Behinderung zur Vorbereitung auf Alter und Ruhestand, F B Sondererziehung und Rehabilitation, Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik, Universität Dortmund 1999 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim (Beltz) 1985; Weinheim 1994 (4. erweiterte Aufl.)
- Henley, D.: Annihilation anxiety and fantasy in the art of children with asperger's syndrome and others on the autistic spectrum, in: American Journal of Art Therapy 2001, Vol. 39, 113-121
- v. Laake, M.: Selbstbestimmt älter werden. Ein Lehrgang für Menschen mit geistiger Behinderung zur Vorbereitung auf Alter und Ruhestand, in: Theunissen, G.; Wüllenweber, E. (Hrsg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte der Heilpädagogik und Behindertenhilfe, Marburg 2009, 201-210
- Masefield, P.: Strength. Broadides from Disability on the Arts, Stoke on Trent (Trentham Books) 2006
- Navratil, L.: Schizophrenie und Kunst, München (dtv) 1965
- Navratil, L.: Über Schizophrenie und die Federzeichnungen des Patienten O. T., München (dtv) 1974

- Pure Vision Arts Paper 2008: Barry Kahn (Informations incl. selected Exhibition History), New York (Shield Institute)
- Richter, H.-G.: Leidensbilder. Psychopathische Werke und nicht-professionelle Bildnerie, Frankfurt (Lang) 1997
- Sacks, O.: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte, Reinbek (Rowohlt) 1995
- Sacks, O.: Eine Anthropologin auf dem Mars, Reinbek (Rowohlt) 2000
- Theunissen, G.: Altenbildung und Behinderung, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2002
- Theunissen, G.: Erwachsenenbildung und Behinderung, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2003
- Theunissen, G.: Kunst und geistige Behinderung, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2004
- Theunissen, G.: Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit, Freiburg (Lambertus) 2009
- Theunissen, G.: Außergewöhnliche Bildwerke von Savants und Autisten, vor. in: heilpädagogik-online.com 2010(a).
- Theunissen, G.: Von der Pathologisierung zur Stärken-Perspektive autistischer Menschen. Eine neue Empowerment-Bewegung macht mobil, i. E. in: Neue Praxis 2010(b)
- Theunissen, G.: Empowerment und Selbstvertretung autistischer Menschen - eine neue Bewegung macht mobil, erscheint in: Behinderte Menschen (Österreich) 1/2010©
- Theunissen, G.; Großwendt, U. (Hrsg.): Kreativität bei Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2006
- Theunissen, G.; Schubert, M.: Kunst als Stärke. Bildnerieen und ästhetische Aktivitäten von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Autismus, (Buch in Vorbereitung) 2010

Anschrift:

Prof. Dr. Georg Theunissen

Institut für Rehabilitationspädagogik

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

e-mail: theunissen@paedagogik.uni-halle.de