

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Abgabedatum: 11.06.2023

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Studiengang Bachelor Soziale Arbeit

Bachelor- Thesis

Wirksamkeit und Nutzen der Applied Behaviour Analysis bei Kindern
mit Autismus unter sechs Jahren

- Eine kritische Auseinandersetzung aus der Perspektive der
Lebensbewältigung

Erstgutachter: Prof. Dr. Gunther Groen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Harald Ansen

Vorgelegt von: Lotta Sonja Seibert

[REDACTED]

[REDACTED]

Sommersemester 2023

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	1
Vorwort	2
1. Einleitung	3
2. Applied Behaviour Analysis	5
2.1 <i>Empirische Basis in der Verhaltenswissenschaft</i>	5
2.2 <i>Aktuelle Situation</i>	9
3. Applied Behaviour Analysis in der Praxis	10
3.1 <i>Methodik und Datenanalyse</i>	11
3.1.1 Pairing	12
3.1.2 Reinforcement und Punishment	13
3.1.3bABC-Paradigma	14
3.1.4 Verbal Behavior.....	16
3.1.5 Assessment of Basic Language and Learning Skills	17
3.1.6 Prompting	18
3.1.7 Discreet Trial Training	20
3.1.8 Natural Environment Training.....	21
3.1.9 Picture Exchange Communication System.....	22
3.2 <i>Tagesablauf und Arbeit mit den Kindern</i>	22
4. Analyse der Möglichkeiten und Grenzen von Applied Behaviour Analysis	25
5. Antwortmöglichkeit aus der Perspektive der Lebensbewältigung	33
5.1 <i>Überblick über Lebensbewältigung</i>	33
5.2 <i>Transfer zu Applied Behaviour Analysis</i>	36
5.2.1 Selbstwirksamkeit	37
5.2.2 Anerkennung.....	39
5.2.3 Selbstwert	40
5.2.4 Handlungsfähigkeit	40

6. Fazit	41
7. Literaturverzeichnis.....	44
8. Anhang	51

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Begriff
ABC Data/Paradigma	Action, Behaviour, Consequence Data/Paradigma
ABA	Applied Behaviour Analysis
AS	Autismus-Spektrum
ASS	Autismus-Spektrum-Störung
BCBA	Board Certified Behaviour Analyst
BCaBA	Board Certified Assistant Behaviour Analyst
DTT	Discreet Trial Training
EIBI	Early Intensive Behavioural Intervention
FP	Full Prompt
HOH	Hand-over-Hand Prompt
LTM	Least-to-most Prompting
LTO	Long Term Objective
MTL	Most-to-least Prompting
NET	Natural Environment Training
PP	Partial Prompt
PECS	Picture Exchange Communication System
RBT	Registered Behaviour Technician
STO	Short Term Objective
VB	Verbal Behaviour
YAP	Young Autism Project

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde zu großen Teilen aus persönlichem Interesse verfasst. Ich habe mein Praxissemester im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit in einer Einrichtung in Irland absolviert, welche mit Applied Behaviour Analysis arbeitet. In diesem Zuge wurde der theoretische Teil zur Ausbildung als Registered Behaviour Technician (s. Kapitel 2.2) als Teil meines Trainings verwendet. Da mir die Informationen dabei zu gering waren, habe ich begonnen eigenständig über ABA zu recherchieren, wobei ich unter anderem auch auf heftigste Kritik daran gestoßen bin. Dies und auch Situationen in meinem Arbeitsalltag haben immer mehr Fragen aufgeworfen, welche im Endeffekt den Anstoß zu dieser Bachelor-Thesis gegeben haben. Ich wollte auch für mich persönlich Antworten auf die später gestellte Forschungsfrage erhalten, nicht zuletzt auch daher, dass mich im Kontext meiner Arbeit als Pädagogin in einer Inklusionskita Eltern häufiger nach Empfehlungen für Autismusinterventionen fragen. Daher soll diese Arbeit auch alle Informationen enthalten, die ich bei der Frage beispielsweise von Erziehungsberechtigten nach einer ABA-Intervention für ihre Kinder als wichtig erachte.

Alle im Laufe der Thesis angebrachten Beispiele entstammen meinen Erfahrungen aus dem Praxisalltag mit ABA. Auch die beispielhaft aufgeführten Datenblätter stammen aus meiner Praktikumseinrichtung. An dieser Stelle möchte ich dem Lighthouse Centre Cork ausdrücklich für die Erlaubnis danken, die gesammelten Materialien als Unterstützung für diese Arbeit zu verwenden.

Ich möchte hier ebenfalls anmerken, dass ich aus Gründen der Inklusion und Akzeptanz die Begrifflichkeiten der Neurodiversität verwende (vgl. Theunissen 2020, 54ff). Dabei steht „neurodivergent“ in diesem Fall für alle Personen mit ASS (und/oder z.B. ADHS), während „neurotypisch“ auf alle Personen ohne neurologische Divergenz zutrifft. Bezüglich der Frage, ob „Person-first-Language“ oder „Identity-first-Language“ zu verwenden ist, habe ich mich danach gerichtet, was die Mehrheit der neurodivergenten Community gemäß meiner Recherche sowie laut Gesprächen mit befreundeten Autist*innen nach bevorzugt (vgl. Toeps 2020, 211). Ich verwende demnach bewusst Autist*innen oder autistische Kinder, anstatt Menschen oder Kinder mit Autismus.

1. Einleitung

Autismus, bzw. frühkindlicher Autismus ist inzwischen ein Wort des Alltagsgebrauchs¹. Doch nur wenige Menschen wissen, was genau diese Diagnose beinhaltet. (vgl. Toeps 2020, 16). Bekannt sind hauptsächlich durch Popkultur und Medien verbreitete stereotype Verhaltensweisen, welche das Bild der Allgemeinheit von Autismus prägen (vgl. Jones et al., 2023). Sheldon Cooper aus „The Big Bang Theory“ und „Young Sheldon“, „Rain Man“ oder Sam aus „Atypical“ sind nur einige Beispiele von international bekannten fiktiven Figuren, welche als Exempel von autistischen Personen statuiert werden. Diese geben jedoch ein sehr unvollständiges, wenn nicht sogar teilweise falsches Bild von Autismus wieder (vgl. ebd), da Medien unter anderem von überspitzten Darstellungen gewisser Charakteristika leben (vgl. Toeps 2020). Deshalb ist es für viele Menschen ein Schock, diese Diagnose zu bekommen, sowohl für die diagnostizierte Person als auch für Angehörige, besonders Eltern von kleinen Kindern. Gleichzeitig steigt die Prävalenz der Autismus-Diagnosen auch dadurch, dass durch Fortschritte in der Forschung eine genauere Abgrenzung des Krankheitsbildes entsteht (vgl. Theunissen 2020, 21). Beispielsweise wurde Autismus in den Klassifikationssystemen DSM V und ICD 11 nun als Autismus-Spektrum-Störung definiert und nicht mehr in Unterformen kategorisiert. Auch wurden die Symptom-Kriterien für eine Diagnose breiter gefächert (vgl. American Psychiatric Association 2015; Theunissen 2020, 23; Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2022).

Durch den Anstieg der Diagnosen wird auch die Präsenz im Feld der Sozialen Arbeit größer, etwa im Bereich der Inklusion, der Elternberatung oder Ähnlichem. Eltern suchen sich Hilfe, sie suchen nach Therapiemöglichkeiten und Unterstützung, um den Alltag mit Autismus zu bewältigen. Es gibt eine Vielzahl sogenannter Therapien für Autist*innen, jedoch weniger in ihrer Wirksamkeit empirisch belegte (vgl. Bernard-Opitz 2007, 63). Das Interesse wird allerdings weiterhin größer, sodass einige Therapieformen mehr Aufmerksamkeit bekommen. So auch Applied Behaviour Analysis (ABA), die durch ihre Zugehörigkeit zur Verhaltenstherapie derzeit als eine der wenigen Autismusinterventionen mit wissenschaftlich belegter Basis gilt (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 16). Viele bezeichnen ABA als „Goldstandard“ (McPhilemy/Dillenburger 2013, 1) zur Behandlung von Autismus. Doch nicht nur positive Stimmen zu

¹ In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass dem/der Leser*in die Grundzüge des Krankheitsbildes ASS bekannt sind. Daher wird nicht spezifisch darauf eingegangen. Für mehr Informationen zu dem Thema werden von der Autorin die Bücher „Autismus verstehen“ (Theunissen 2020), „but you don't look autistic at all“ (Toeps 2020) und „Neurotribes“ (Silberman 2015) aufgrund ihrer Aktualität und inklusiven Sichtweise empfohlen.

ABA werden laut, auch Kritiker*innen publizieren mehr zu dem Thema (vgl. Leaf et al. 2020, 1), wobei der Forschungsstand zu eventuellen Folgen von ABA noch nicht weit entwickelt ist (vgl. Leaf et al. 11). Die Geschichte und die Methodik, mit welcher die empirische Basis geschaffen wurde, werden hinsichtlich der ethischen Vertretbarkeit kritisiert. Des Weiteren tauchen im Hinblick auf ABA mit Kindern immer wieder Fragen wie „Wem nützt sie eigentlich? Den autistischen Kindern oder den Eltern?“ oder „Warum muss Autismus überhaupt behandelt werden?“ auf. Der Vorwurf, es würde eine Umerziehung zu neurotypischen Kindern stattfinden, steht im Raum, sowie Erfahrungsberichte von Autist*innen, welche von Traumata resultierend aus ihrer Zeit in ABA-Therapie berichten (vgl. Lynch 2019). Parallel dazu entwickelt sich ABA in all ihren Formen weiter, es werden eigene Methoden entwickelt, der Ansatz wird progressiver und verändert sich im Hinblick auf die Kritiken (vgl. Bernard-Opitz 2009, 244f). Daraus leitet sich für Eltern, aber auch für Sozialprofessionelle die Frage ab, ob die Anwendung von Applied Behaviour Analysis wirklich sinnvoll ist. Kann man ein Kind guten Gewissens in die Behandlung geben, ohne Angst vor bleibenden Schäden zu haben? Und welchen Wert hat ABA wirklich für Kinder und Eltern bei der Bewältigung ihres Lebens?

Die vorliegende Thesis versucht eine Antwortmöglichkeit auf diese Fragen zu finden. Dies geschieht, indem zunächst die Geschichte und Wissenschaftlichkeit von ABA erläutert werden, sowie die Erklärung, was genau darunter verstanden wird. Um die Arbeit mit ABA zu verdeutlichen, wird exemplarisch die Arbeit inklusive der verwendeten Methoden in einer Einrichtung dargestellt. Dies dient besonders zur Veranschaulichung der Methodik. Das Verständnis der Verwendung und des Prozesses ist elementar für eine Beurteilung von ABA, da diese tagtäglich mit den Kindern praktiziert werden und so den größten Einfluss auf deren Leben haben. Zum anderen kann durch die Darstellung der heutigen Praktik auch eine Abgrenzung zu den ehemals verwendeten, stark kritisierten Methodiken, welche in der Historie erläutert wurden, gezogen werden. Dabei ist zu beachten, dass jede Einrichtung ihren Methodenkatalog individuell gestaltet und die Arbeit in einer anderen Einrichtung anders aussehen kann, obwohl unter demselben Oberbegriff gehandelt wird. Auf Basis dessen und unter in Bezugnahme des geschichtlichen Hintergrunds, sowie weiterer Literatur und Erfahrungsberichten werden die Möglichkeiten und Grenzen von ABA im Hinblick auf die Forschungsfrage: „Inwiefern rechtfertigen Wirksamkeit und Nutzen den Einsatz von ABA bei autistischen Kindern?“ analysiert. Zuletzt wird mit der Theorie der Lebensbewältigung nach Böhnisch ein Transfer in die Sozialarbeitswissenschaft gezogen, um der Frage näher zu kommen, ob aus sozialarbeiterischer

Sicht eine Intervention durch ABA sinnvoll ist. Aus diesen letzten beiden Fragen wird schlussendlich ein Resümee zum Einsatz von Applied Behaviour Analysis gezogen. Wichtig zu beachten ist jedoch, dass diese Thesis es sich nicht zur Aufgabe macht, diese Fragestellungen allgemeingültig zu beantworten. Sie dient lediglich als Denkanstoß und einer perspektivischen Betrachtung des Themas.

2. Applied Behaviour Analysis

2.1 Empirische Basis in der Verhaltenswissenschaft

Applied Behaviour Analysis ist ein Konzept, welches auf verschiedenen Ansätzen beruht, ist aber nicht als eigenständige Therapieform zu definieren. Heutzutage wird es deshalb als Oberbegriff für verschiedene Lernmethoden verwendet (vgl. Menze 2012, 15), auf welche in Kapitel 3.1 genauer eingegangen wird. All diese Methoden sind jedoch Teil der Verhaltensanalyse und somit empirisch belegt (vgl. ebd). Da jede Methode jedoch ihre eigenen Ursprünge hat, ist die Geschichte von ABA nicht komplett klar zu definieren, besonders, da auch heute noch jede Person/Einrichtung, die nach ABA arbeitet, ihre persönlichen Präferenzen bezüglich Methodiken hat. Deshalb wird an dieser Stelle lediglich auf die wichtigsten Meilensteine in der Entwicklung eingegangen.

Die ersten Grundzüge von ABA stammen aus der Verhaltenswissenschaft, zu welcher sie heutzutage auch noch gezählt wird, da sie unter den Schirmbegriff Verhaltenstherapie fällt. Das „Lehrbuch der Verhaltenstherapie“ (Margraf/Schneider 2017) definiert Verhaltenstherapie folgendermaßen:

„Die Verhaltenstherapie ist eine auf der empirischen Psychologie basierende psychotherapeutische Grundorientierung. Sie umfasst störungsspezifische- und unspezifische Therapieverfahren, die [...] eine systematische Besserung der zu behandelnden Problematik anstreben. Die Maßnahmen verfolgen konkrete und operationalisierte Ziele [...], leiten sich aus einer Störungsdiagnostik und individuellen Problemanalyse ab und setzen an prädisponierenden, auslösenden und/oder aufrechterhaltenden Problembedingungen an. Die in ständiger Entwicklung befindliche Verhaltenstherapie hat den Anspruch, ihre Effektivität empirisch abzusichern.“ (Margraf/Schneider 2017, 5)

Das bedeutet zusammenfassend, dass Verhaltenstherapie ebenfalls ein Schirmbegriff für verschiedene Methoden ist, welche sich in ihren Handlungszielen sowohl an der allgemeinen

Diagnose und den individualspezifischen Handlungsbedarfen als auch an der Messbarkeit und dem Anwendungspotenzial orientieren. Die jeweiligen Therapieverfahren zeichnen sich alle dadurch aus, dass sie alle empirisch belegt sind und sich demnach auch durch sich ständig weiterentwickelnde Forschung in einem dynamischen Prozess befinden. So entstanden auch aus der Basiswissenschaft die verschiedenen Richtungen, unter anderem auch ABA, welche zur kognitiven Verhaltenstherapie gezählt wird (vgl. ebd). Ein wichtiger Baustein für ABA (und auch Verhaltenswissenschaft im Allgemeinen) wurde beispielsweise 1927 durch die Erkenntnisse von Dr. Iwan Pawlow gelegt (vgl. Menze 2012, 15). Dieser ist allgemein für das Konzept der Klassischen Konditionierung bekannt (vgl. Pawlow 1927). Klassische Konditionierung beschreibt den Ansatz, dass Lebewesen lernen, ein gewisses, unbeeinflusst durch das Lebewesen auftretendes Signal mit einer Folge zu verknüpfen. Dementsprechend reagiert das Lebewesen mit einer ebenfalls unbewusst gesteuerten Reaktion. Diese Annahmen wurden experimentell auf Menschen übertragen, wie zum Beispiel in der Studie „Little Albert“ von Watson und Rayner, welche die Zielsetzung hatte, Angstreaktionen zu konditionieren (vgl. Watson/Rayner 1920, 1-14). Diese und ähnliche, sowie alle auf Basis dessen entwickelten Forschungsergebnisse bilden bis heute die empirische Basis für fast alle Formen der Verhaltenstherapie (vgl. Margraf/Schneider 2017, 11/86).

Ähnlich zu Pawlows Idee ist der Ansatz B.F. Skinners des Operanten Konditionierens (vgl. Skinner, 1938). Jedes Verhalten ist erlernt und beruht auf der Annahme einer gewissen, erwarteten - da erlernten - Konsequenz auf eine Verhaltensweise. Der Unterschied zu Pawlows Klassischer Konditionierung besteht jedoch darin, dass der Mensch sowohl das Verhalten als auch die Reaktion bewusst ausführt (vgl. Margraf/Schneider 2017, 86). Je nach Häufigkeit des Auftretens der Reaktion auf das Verhalten erlernt der Mensch so dessen Wirksamkeit (vgl. ebd). Dies beschreibt in Grundzügen die Annahme von Applied Behaviour Analysis, dass kein Verhalten willkürlich ist, sondern immer die Konsequenz einer Ursache ist (vgl. . Durch Identifikation der Ursache kann Verhalten daraufhin modifiziert werden (vgl. Schramm 2007, 173). Skinners Buch „Verbal Behavior“ (1957) ist bis heute eins der grundlegendsten Werke, sowohl für die Forschung im Bereich ABA als auch die heutige Praxis (vgl. Dementsprechend besteht ein Großteil von ABA darin, die Gründe für Verhaltensweisen durch Beobachtung und Tests zu erschließen und zu dokumentieren (s. Kapitel 3) und auf Basis dessen neues und/oder alternatives Verhalten zu erlernen, sowie bestehendes „falsches Verhalten“ abzulegen. Die

Aufzeichnungen über die Implementierung und Wirksamkeit dieser Verhaltensmodifikationen ist neben der verhaltenswissenschaftlichen Theorie der zweite Teil der Empirie von ABA.

In den Zusammenhang mit Autismus, bzw. der Autismusintervention wurde ABA in den siebziger Jahren unter anderem von dem norwegischen Wissenschaftler Ole Ivar Lovaas (vgl. Menze 2012, 15f) gebracht. Er begann in Los Angeles Studien mit autistischen Kindern durchzuführen, bei welchen er Methoden wie Operantes Konditionieren implizierte, auf welchen ABA heute zurückzuführen ist. 1987 wurde eine Studie von ihm veröffentlicht, welche laut ihm belegte, dass bei 45% der von ihm intensiv therapierten Kindern die Diagnose rückgängig gemacht wurde (vgl. Maurice 1993, 64). Das ist nach heutigen Erkenntnissen zu Autismus Spektrum-Störungen zwar unmöglich, da die Ursache von ASS zu Großteilen in der Genetik und der Neurobiologie zu verordnen ist (vgl. Klauck 2009, 87; Sinzig 2011, 32). Demnach ist Autismus nicht heilbar. Zu vermuten ist hier, dass es Lovaas gelungen war, die damals als stereotypischen autismusspezifische bekannten Symptome der Kinder so weit zu reduzieren, dass kein ausreichender Unterschied zu neurotypischen Kindern mehr erkennbar war. Auch wurde die Erfolgsquote aufgrund der mangelnden Wissenschaftlichkeit in der Durchführung der Studie eingedämmt, 1993 sogar von Lovaas selbst (vgl. Remschmidt 2012, 86). Dennoch gelten diese Studie, sowie weitere von Lovaas und dem von ihm gegründeten „Young Autism Project“ (YAP) durchgeführten Studien zu den bedeutendsten empirischen Belegen für ABA (vgl. Ringdahl et al. 2011, 29) Beispielsweise beschreibt Lovaas in seinem Buch „The Autistic Child“ (1977) wie die Sprachentwicklung von Kindern gefördert wurde, indem man ihnen beibrachte, Erwachsene im ersten Schritt allgemein zu imitieren und im zweiten Schritt die Sprache der/des Erwachsenen nachzuahmen: „we began to teach language through training the child in verbal imitation, which we defined as a discrimination by which the child’s verbal response came to resemble it’s stimulus“ (Lovaas 1977, 231).

In Europa fanden die Entdeckungen von Lovaas zu dieser Zeit allerdings keinen Anklang. Auch in den USA stieß er auf viel Widerstand. Dies lag unter anderem an der Tatsache, dass auch viel Kritik an seinen Studien geübt wurde, da diese zwar wissenschaftlich begründet waren, dabei aber keine Rücksicht auf Pädagogik im Umgang mit Kindern nahmen (vgl. Menze 2012, 16). Auch wurden teilweise zum Zweck der Konditionierung Methoden wie Elektroschocks oder Gewaltanwendung verwendet (vgl. Leaf et al. 2021; Matson 2011), was die Anwendung ethisch fragwürdig machte. Nachdem er den umstrittenen Artikel „Screams, Slaps and Love:

„A Surprising Shocking Treatment Helps Far-Gone Mental Cripples“ 1965 veröffentlichte, gewann er zwar breiteres Interesse an ABA, verlor allerdings teilweise das Vertrauen in seine dort portraitierten eben genannten Methoden (vgl. Matson/Neal 2011, 10). Speziell in Amerika wurde jedoch weiter zu dem Thema geforscht, besonders da bereits eine gewisse Empirie der Effizienz durch beispielsweise Skinner und Lovaas vorhanden war (vgl. Menze 2012, 16) und ABA als solches einige Anhänger*innen gefunden hatte. Forschungsergebnisse wurden weiterhin z.B. im Magazin „Journal of Applied Behaviour Analysis“ (JABA) veröffentlicht, welches 1967 von Nathan H. Azrin (Doktorand von Skinner) popularisiert wurde (vgl. Matson/Neal 2011, 9). Das JABA war in den Folgejahren unter anderem auch für die weitere Verbreitung von ABA und neuen Forschungen darüber verantwortlich (vgl. ebd). Einen wichtigen Beitrag zur Definition von ABA- Interventionen leisteten z.B. Baer et al. 1968 durch ihren Artikel, welcher die Charakteristiken von ABA definiert. Diese gelten bis heute als Standard und lauten wie folgt: „technological, conceptually systematic, effective, and `display some generality`“ (Baer et al. 1968, 92; Ringdahl et al. 2011, 15).

Erst in den neunziger Jahren hatte die Autismusintervention durch ABA ihren Durchbruch als praktikable und effektive Methode. Dies lag nicht zuletzt an den Erkenntnissen von Catherine Maurice, einer Mutter zweier autistischer Kinder, welche sie basierend auf den Ansätzen von Lovaas förderte und damit nach eigener Aussage große Erfolge erzielte (vgl. Menze 2012, 16). Ein weiterer Grund für die Durchsetzung der Methodiken von ABA, war die Begeisterung der Eltern über die Ergebnisse der bis zu diesem Zeitpunkt entwickelten Forschung (vgl. McPhilemy/Dillenburger 2013, 159). Durch den Anstieg der Diagnose ASS wuchs die Nachfrage nach wirkungsvollen Therapieansätzen. Doch da die Forschung zur Ätiologie von Autismus ebenfalls ein ständiger Prozess und nicht vollständig geklärt ist, wurden dementsprechend viele verschiedene Ansätze entwickelt (vgl. Remschmidt 2011, 76). Aber nicht zuletzt auch durch die Gründung des Behaviour Analyst Certification Boards (BACB) wurde ABA einer der anerkanntesten und am meisten eingesetzten Autismusinterventionen (vor allem im englischsprachigen Raum) (vgl. Matson/Neal 2011, 12). Das BACB sorgt bis heute sowohl für die Kontrolle von Zertifizierungen und Standards der ABA-Praxis als auch für die Ressourcenverbreitung, von beispielsweise Fachpersonal und Materialien (vgl. ebd; BACB 2022).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Applied Behaviour Analysis heutzutage eine Zusammenführung verschiedener wissenschaftlich belegter Ansätze und Lernmethoden ist.

Diese fußen alle auf dem Wissen über das Lernverhalten von Menschen und machen sich dies zunutze, um auf Verhaltensweisen basierende Probleme im Leben von Menschen mit Autismus zu analysieren und zu lösen (vgl. Bernard-Opitz 2009, 244). ABA hat eine langwierige Vergangenheit aus diversen Ursprüngen, was zu einer großen Bandbreite von Inhalten führt. Nicht zuletzt durch die Alleinstellungsmerkmale der Empirie und der Kontrolle durch ein übergeordnetes Board (BACB) gilt ABA als einzige in ihrer Wirksamkeit bewiesene Autismusintervention (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 16). Das Ziel von ABA ist die Ursache von Verhalten zu analysieren und auf Basis dessen das Verhalten in die gewünschte Richtung zu modifizieren, sowie die Prinzipien der Verhaltenswissenschaft zu nutzen, um diese zu Lehrzwecken zu nutzen (vgl. Schramm 2007, 173).

2.2 Aktuelle Situation

Die Prävalenz von Autismus-Spektrum-Störungen (im Kindheitsalter) ist bis dato nicht eindeutig geklärt. Gründe hierfür sind beispielsweise die Heterogenität der Symptome oder aber die Unterschiede der Diagnose-Tools (vgl. Theunissen 2020, 21f). Jedoch sind die Diagnosen wie bereits erwähnt faktisch in den letzten Jahren deutlich gestiegen (vgl. Menze 2012, 28). Nach Theunissen liegen für Deutschland keine aussagekräftigen Ergebnisse zur Prävalenz von ASS vor, in den USA wird allerdings eines von 59 Kindern mit Autismus diagnostiziert (vgl. Theunissen 2020, 21). Dementsprechend besteht weiterhin ein großer Bedarf für Hilfe verschiedenster Art, für Kinder und Eltern gleichermaßen (vgl. Tröster/Lange 2019, 38). Wie bereits erwähnt sind ABA, sowie ABA-basierte Methoden, wie z.B. TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children) gerade im englischsprachigen Raum das Mittel der Wahl für Autismusinterventionen (vgl. Bölte 2009, 225). Das liegt auch daran, dass die Bandbreite der ASS-Symptome nach einer ebenso großen Diversität Methoden und Flexibilität in der Anwendung dieser verlangt, was durch ABA größtmöglich gegeben ist (vgl. Bernard-Opitz 2020, 40). Die größere Popularität z.B. in den USA ist auch der Historie zuzuschreiben, genauso wie der Tatsache, dass auch durch das Behavior Analyst Certification Board deutlich mehr Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 16). Durch das BACB erfolgte auch die Etablierung als akademische Disziplin (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 16). Beispielsweise wurde neben der Zertifizierung zum Board Certified Behaviour Analyst (BCBA), welche man durch einen Masterstudiengang sowie eine Prüfung durch das BACB erlangen kann, auch der BCaBA (Board Certified Assistant Behaviour Analyst,

Bachelor-Level) eingeführt. Ohne Studium kann der Registered Behaviour Technician (RBT, Schulabschluss-Level) durch Online-Kurse und Praxiserfahrungen erlangt werden (vgl. Behavior Analyst Certification Board, o.J.). Dadurch steht mehr Fachpersonal zur Verfügung (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 16). So gibt es besonders in den USA eine Vielzahl an Einrichtungen, welche ABA anbieten, sowohl als Intensivprogramm als auch als „Home-Based Interventions“, also Methoden, welche die Eltern zuhause anwenden können (vgl. Brookman-Fraze et al., 2011). In Deutschland ist ABA erst seit den frühen Zweitausendern wirklich bekannt. Es gibt wenige auf ABA spezialisierte Einrichtungen und wird auch vereinzelt durch zertifizierte Privatpersonen angeboten. Die Gründe für die mangelnde Verbreitung können nur vermutet werden. Beispielsweise ist es in Deutschland üblich, bei autistischen Kindern Ergotherapie anzuwenden, oder bei Sprachschwierigkeiten Logopädie. Diese Interventionen sind in der Regel auch staatlich gefördert, wohingegen ABA (nicht nur in Deutschland) teilweise privat finanziert werden muss. Es können zwar in den meisten Bundesländern ca. 80% z.B. durch das KJHG Eingliederungshilfe gefördert werden. Dennoch ist der finanzielle, sowie zeitliche Aufwand nicht für alle Familien tragbar (vgl. Menze 2012, 28). In einigen Bundesländern, wie z.B. Hamburg ist ABA aber auch speziell von den heilpädagogischen Leistungen ausgeschlossen (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 27). Dementsprechend plädieren einige Vertreter*innen dafür, ABA im Rahmen von Ergotherapie anzuwenden (vgl. Menze 2012 11f). Auch gibt es einige Programme und Fortbildungen, welche Eltern schulen und befähigen sollen, ABA zuhause im Alltag anzuwenden (vgl. Brookman-Fraze et al. 2011). Aber der Einsatz von ABA ist nach wie vor umstritten. Doch es gibt einige Professionelle, die sich dafür einsetzen, ABA im Rahmen von speziellen Einrichtungen weiter zu verbreiten und zugänglicher zu machen. In Deutschland sind zwei der bekanntesten ABA-Vertreter*innen Vera Bernard-Opitz und Robert Schramm, der das Institut Knospe ABA gegründet hat, welches Interventionen und Fortbildungen anbietet und sich für die Forschung und Aufklärung über ABA einsetzt (vgl. Schramm 2022). Bernard-Opitz arbeitet vor allem mit der von ihr entwickelten Methode „Autismusspezifische Verhaltenstherapie“ (AVT). Diese enthält neben den grundlegenden Elementen von ABA noch eine größere Variation an pädagogischen Ansätzen (vgl. Bernard-Opitz 2020).

3. Applied Behaviour Analysis in der Praxis

Um zu verdeutlichen, wie Applied Behaviour in der Praxis umgesetzt wird, wird beispielhaft die Arbeit in einer Einrichtung aufgeführt. Wichtig ist hierbei zu erwähnen, dass jede

Einrichtung/jedes Programm welches ABA anbietet, unterschiedliche Ansätze sowie Methodensammlungen hat und die Umsetzung in der Praxis sehr variiert. Auch ist die Arbeit in Einrichtungen von sogenannten „Parent Training Interventions“ (vgl. Brookman-Frazee et al. 2011) oder ähnlichen Programmen abzugrenzen, bei welchen ABA im Alltagssetting von nicht ausgebildeten Anleiter*innen, z.B. Eltern angewandt wird. Bei der hier dargestellten Institution handelt es sich um eine in Irland lokalisierte „Early Intervention Pre-School“ für Kinder mit Autismus im Alter von drei bis sechs Jahren. Insgesamt 20 Kinder erhalten hier unter der Woche täglich dreieinhalb Stunden Interventionen, jeweils zehn Kinder vormittags und zehn Kinder nachmittags. Dabei verbringen sie Zeit in der Gruppe oder werden für die ABA spezifischen Interventionen 1:1, maximal 1:2 betreut. Bei der Aufnahme bekommt jedes Kind eine*n Bezugsbetreuer*in zugeteilt, welche*r für den Großteil der Arbeit mit dem Kind, sowie die Datenanalyse zuständig ist. Dies wird im folgenden Kapitel genauer erläutert. Im Anschluss daran wird exemplarisch der Tagesablauf, sowie die konkrete Arbeit beschrieben.

3.1 Methodik und Datenanalyse

Obwohl ABA-Interventionen je nach Einrichtung sehr unterschiedlich aussehen können, gibt es einige Faktoren, welche die Arbeit nach dieser Methode bedingen. Dazu gehören beispielsweise eine umfangreiche Analyse des Kindes, welche in diesem Beispiel durch das Assessment of Basic Language and Learning Skills erfolgt (s. Kap. 3.1.3), sowie eine sehr engmaschige Betreuung, meist mit dem Personalschlüssel 1:1, maximal 1:2, manchmal sogar 2:1 (vgl. Menze 2012). Dies hat den Grund, dass jedes Kind ein speziell ausgearbeitetes Programm bekommt, an welchem intensiv und individuell gearbeitet wird. Dazu zählt neben der Entwicklung des Programmes auch die Dokumentation und Datenanalyse.

Das Programm wird nach dem initialen Assessment in Kooperation mit den Eltern und deren Wünschen für die Fortschritte des Kindes ausgearbeitet. Ziel dabei ist es, dass Kinder so eigenständig wie möglich den Alltag meistern können, sowie falsch erlernte Verhaltensweisen (z.B. aggressives, selbstverletzendes oder antisoziales Verhalten) umzuschulen, damit sie „bessere Lernerfahrungen machen“ (Menze 2012, 13). Dafür werden verschiedene Bereiche gefördert, z.B. Sprachlichkeit, Sozialverhalten, akademische Fähigkeiten, motorische Entwicklung oder sogenannte Self-Help oder Self-Care Skills. Dabei wird ein eigenes Unterprogramm für jede Kategorie erstellt. Die Umsetzung dieser Programme erfolgt mittels verschiedener Methoden

und Techniken sowie der Kombination ebendieser, von welchen die Wichtigsten in den folgenden Unterkapiteln genauer erklärt werden.

Die Datenanalyse, welche wie bereits erwähnt auch für die empirische Nachweisbarkeit der Ergebnisse sorgt (vgl. Milyko 2021, 141f), besteht aus der Dokumentation der Entwicklung und Durchführung inklusive Anleitung und Einzelschritte der Programme, sowie der graphischen Darstellung der Erfolgskurve, anhand welcher die Änderung, der Abschluss oder das Absetzen eines Programmes entschieden wird. Ein weiterer wichtiger Grund für die Datenanalyse ist, dass so versucht wird, die Ursachen für Verhaltensweisen zu ergründen, da auch äußerliche Umstände in Bezug auf das Kind festgehalten werden (vgl. Urbaniak 2017, 67), wie z.B. bei dem Verbal Behaviour-Ansatz (Kap. 3.1.1) oder dem ABC-Paradigma (Kap. 3.1.9). All dies wird systematisch von Hand festgehalten, sodass die Arbeit auch für andere Professionelle gut nachvollziehbar ist, da die Betreuer*innen an einigen Tagen wechseln, um die Kinder nicht zu sehr an eine Person zu gewöhnen (vgl. Feineis-Matthews/Schlitt 2009, 235).

3.1.1 Pairing

Pairing ist einer der ersten Schritte in der Arbeit mit ABA. In Bezug auf ABA versteht man darunter den Beziehungsaufbau zwischen Bezugsperson und Kind (vgl. Menze 2012, Barbera 2007). Allgemein wird Pairing in der Verhaltensanalyse so definiert: „[D]er wahrgenommene Wert eines Gegenstandes, einer Person oder einer Aktivität [beeinflusst] den Wert eines anderen Gegenstandes, einer Person oder Aktivität [...], wenn diese beiden Stimuli in Verbindung miteinander wahrgenommen werden“ (Schramm 2007, 37). Das bedeutet, dass die Reaktion einer Person auf einen beeinflussenden Faktor, davon abhängt, welche Konnotationen sie mit diesem hat. ABA benutzt dieses verhaltensanalytische Prinzip, da sie davon ausgeht, dass ein Kind motivierter und williger ist mit einer favorisierten Person zu arbeiten, im Gegensatz zu einer unbeliebten (vgl. Menze 2012, 123f). Daher ist das Ziel der Bezugsperson zunächst eine positive Verknüpfung zwischen sich selbst und dem Kind aufzubauen (vgl. ebd.). Dazu geht die betreuende Person auf die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes ein und versucht eine begehrtere Umgebung für das Kind aufzubauen und möglichst viel Zeit damit zu verbringen, dem Kind eine gute Zeit zu beschern (vgl. Barbera 2007, 63). Doch nicht nur zu Beginn der Arbeit ist Pairing wichtig, auch im Laufe der Anwendung von ABA, wird der Fokus auf positive Stimuli gerichtet, um die Beziehung zum Kind aufrecht zu erhalten und weiterhin als positive Verstärkung zu dienen (vgl. ebd.). Im Folgenden Kapitel wird genauer auf die Wichtigkeit von

positiven Verstärkern (Reinforcern) eingegangen. Neben dem Pairing mit Personen kann Pairing auch eingesetzt werden, um Kindern beispielsweise Orte oder andere Räumlichkeiten wie Autos näherzubringen (vgl. Menze 2012, 131f).

3.1.2 Reinforcement und Punishment

Ein großer Teil der Arbeit mit ABA sind das Reinforcement und Punishment. Diese dienen nach dem Prinzip der Operanten Konditionierung als sogenannte Verstärker (vgl. Menze 2012, 63). Darunter versteht man allgemein das Verstärken eines Verhaltens (vgl. Menze 2012; Schramm 2007), da „die meisten Kinder mit Autismus [...] keine natürliche intrinsische Motivation für das Erlernen vieler Fähigkeiten [haben]“ (Menze 2012, 20). Ziel des Gebrauchs von Reinforcement oder Punishment ist daher, dass das Kind eine Assoziation zwischen Verhalten und Konsequenz (Reinforcer oder Punishment) herstellt und dies dafür sorgt, dass das Verhalten in Folge häufiger oder seltener auftritt. Dabei unterscheidet man zwischen positivem Reinforcement (hinzufügen eines positiven Reizes führt zur positiven Konnotation mit einer Verhaltensweise) und negativem Reinforcement (wegnehmen eines negativen Reizes führt zur positiven Konnotation mit einer Verhaltensweise) (vgl. Menze 2012, 61f). Räumt ein Kind beispielsweise die Spielsachen nach der Spielzeit eigenständig oder nach Aufforderung auf, wird dieses Verhalten positiv reinforced (belohnt). Fordert ein Kind die Bezugsperson auf, die Musik auszumachen, weil sie zu laut ist, wird diese abgeschaltet und das Kind so negativ reinforced. Positives Reinforcement ist mittlerweile die meistverwendete Form des Verstärkens in ABA-Praktiken (vgl. ebd.).

Ein elementarer Teil des positiven Reinforcements sind die sogenannten „Reinforcer“. Dies können beispielsweise besonders beliebte Spielsachen oder bevorzugtes Essen sein, aber auch Aktionen, wie Pausen, Spielzeit, etc. Zusätzlich dazu werden immer soziale Motivatoren eingesetzt, wie beispielsweise verbales Lob oder physische Bestätigung (z.B. Highfives oder Umarmungen). So werden den Kindern Reinforcer auch in Aussicht gestellt, um ihnen das Durchführen von Aufgaben zu erleichtern, da sie das Erfüllen dieser daraufhin mit etwas Positivem verknüpfen (vgl. Ringdahl et al. 2011, 19). Jede Bezugsperson ermittelt diese in der Anfangsphase eines jeden Kindes und führt aktuelle Listen über zu diesem Zeitpunkt effektive Motivatoren.

Ein weiteres oft gebrauchtes Reinforcer-Instrument sind sogenannte Token-Systeme oder auch Gutschein-Systeme. Dabei handelt es sich beispielsweise um kleine Bilder oder Figuren,

welche dem Kind zum Verstärken ausgehändigt werden. Hat ein Kind eine bestimmte Anzahl an Token gesammelt, bekommt es das eigentliche Reinforcement, welches im Vorhinein festgelegt wurde, beispielsweise eine Pause oder ein bestimmtes Spielzeug (vgl. Menze 2012, 171f). Sie dienen dazu, die Belohnung zu verzögern, um dem Kind das Warten auf Verstärker beizubringen, aber gleichzeitig die Motivation aufrecht zu erhalten (vgl. ebd.).

Punishment funktioniert ebenfalls nach dem Prinzip der Verknüpfung. Bei unerwünschtem Verhalten wird das Kind einer Bestrafung ausgesetzt, um durch negative Konnotationen dieses zu reduzieren (vgl. Ringdahl et al. 2011, 17). Auch hier wird zwischen positivem (hinzufügen eines negativen Reizes führt zu negativer Verbindung mit einer Verhaltensweise) und negativem Punishment (wegnehmen eines positiven Reizes führt zu negativer Verbindung mit einer Verhaltensweise) unterschieden (vgl. Menze 2012, 97f). Nach der aktuellen ABA-Methodik sind gängige positive Punishments beispielsweise Timeouts oder Nicht-beachten. Beispiele für negative Bestrafung ist beispielsweise die Wegnahme von Reinforcern. Timeouts werden eingesetzt, um ein Kind aus einer Situation zu entfernen und die Möglichkeit zu bieten, sich frei von Stimuli zu beruhigen. Versucht das Kind beispielsweise einem anderen ein Spielzeug zu entwenden, wird es an den designierten Timeout-Platz gebracht und muss dort für eine bestimmte Zeit bleiben (meist ein bis drei Minuten). So lernt es, dass die Handlungsweise nicht zum Ziel führt. Ist die betreuende Person sich sicher, dass eine unerwünschte Handlungsweise aus dem Wunsch nach Aufmerksamkeit stammt, wird diese durch Nicht-Beachten bestraft. Erzeugt ein Kind beispielsweise absichtlich Lärm, um das Augenmerk einer Person auf sich zu richten, wird dies vollständig ignoriert, damit sich auch dort nicht der gewünschte Effekt für das Kind einstellt.

3.1.3 ABC-Paradigma

Das ABC-Paradigma basiert auf der Annahme, dass kein Verhalten willkürlich ist und immer einem Zweck dient (vgl. Schramm 2007, 173). Das bedeutet, dass man durch die Analyse der Umstände des auftretenden Verhaltens dessen Ursachen bestimmen kann (vgl. ebd.). Diesem Gedanken liegen die meisten ABA-Praktiken, wie Verbal Behavior, Discreet Trial Training oder Pairing zugrunde (vgl. Bernard-Opitz 2009; Schramm/Frey 2009; Menze 2012). Sowohl Skinner als auch Lovaas beschrieben das Prinzip in ihren frühen Texten, jedoch unter anderen Namen (vgl. ebd.; Skinner 2014). Dem ABC-Paradigma zufolge geht einer bestimmten Verhaltensweise ein Auslöser oder Trigger zuvor, dies nennt man **Antecedent**. Allgemein kann jeder

Handlungsreiz oder -hinweis als Antecedent verstanden werden. Auf den Antecedent folgt eine Reaktion in Form des Verhaltens, welches als **Behaviour** bezeichnet wird. Die daraufhin auftretende Folge ist die **Consequence** (vgl. Menze 2012, Schramm 2007, Cooper et al 2020). Dieses Prinzip kann erst einmal auf jegliche Verhaltensweisen unabhängig von ABA oder ASS angewandt werden (vgl. Cooper et al. 2020). Hat ein Baby beispielsweise Hunger (Antecedent) beginnt es zu weinen (Behaviour). Daraufhin wird es gefüttert (Consequence).

Doch ein Antecedent muss nicht das Auftreten eines natürlichen Umweltfaktors sein, er kann auch beispielsweise in Form einer Aufforderung oder eines Prompts gegeben werden oder die intrinsische Motivation eine Handlung durchzuführen sein (vgl. Menze 2012, 41).

Das Verhalten kann durch die folgende Consequence verändert werden. Dabei dient diese als Reinforcer beziehungsweise Punishment. So sorgt das Auftreten einer negativen Konsequenz für die Veränderung oder Verringerung des Verhaltens, während eine positive Folge das Verhalten verstärkt. Cooper et al. führen dies beispielhaft folgendermaßen auf:

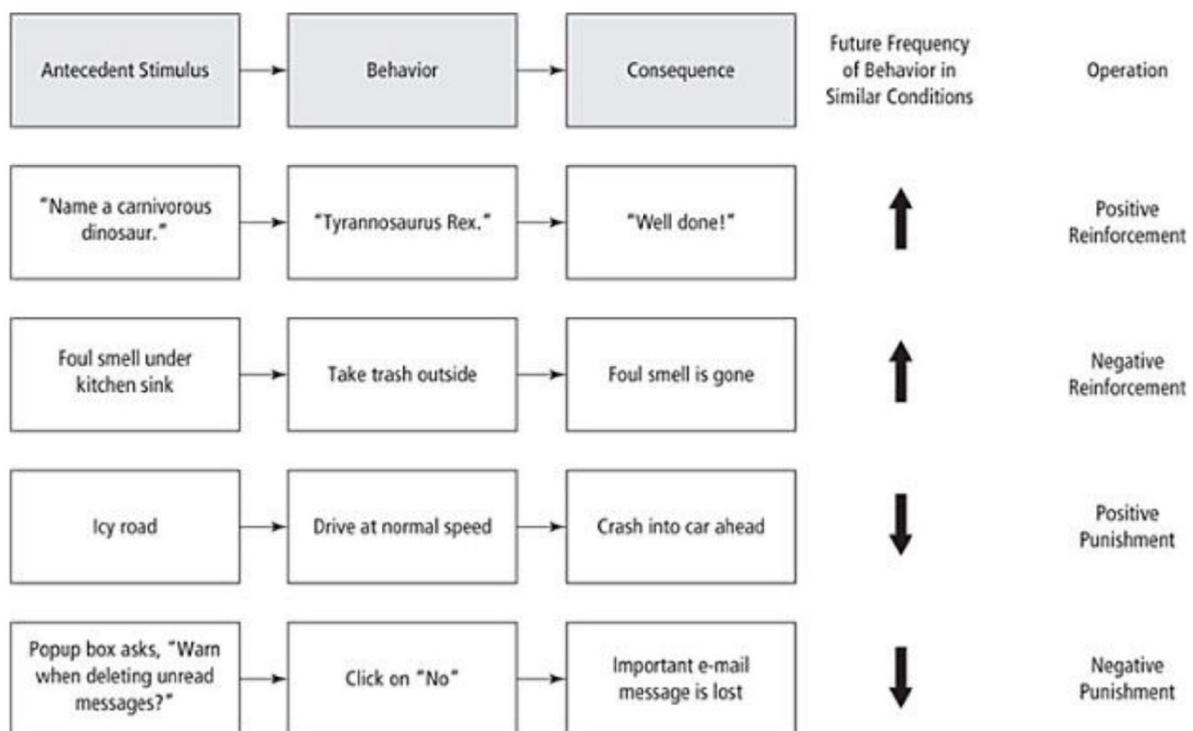


Abb. 1 Three-term contingencies illustrating reinforcement and punishment operations (Cooper et al. 2020)

ABA macht sich dies einerseits zunutze indem zum Beispiel beim Discreet Trial Training Aufgaben nach diesem Prinzip gestellt werden (s. Kap. 3.1.7). Andererseits wird dieses Schema auch zur Analyse von Ursachen für beispielsweise aggressives Verhalten angewandt. Zeigt ein

Kind dieses gegenüber sich selbst oder anderen, werden zunächst das vorherige Geschehen sowie die Umstände und mögliche Umwelteinflüsse dokumentiert. Auch das Verhalten im Speziellen (beispielsweise schlagen, beißen, schreien, etc.) und die darauffolgende Konsequenz wird notiert (siehe Anhang Nr. 4). Diese wird nach Ermessen der betreuenden Person gewählt. Dabei kann es sich in diesem Fall negatives Reinforcement, bzw. Punishment handeln, da die Verhaltensweisen nicht erwünscht sind und daher eliminiert werden sollen. Durch die Aufzeichnung können Parallelen zwischen den Vorfällen erkannt und mögliche Trigger identifiziert werden, sodass gezielter gegen die Ursache des Verhaltens gearbeitet werden kann. Liegt das Problem darin, dass ein Kind ein anderes ABC-Paradigma bereits erlernt hat, wird meist mit negativer Bestrafung, wie Timeouts gearbeitet. Zum Beispiel schubst ein Kind ein anderes von einem Spielzeug weg (Behaviour), weil es dies haben möchte (Antecedent). Dadurch gelangt das Kind zum Spielzeug (Consequence) und wird durch das Erlangen so in dieser Taktik verstärkt. Da diese Handlung aber nicht erlaubt ist, wird versucht, die positive Verstärkung der Konsequenz zu verhindern, indem ein neues Paradigma gebaut wird. So reagiert die Bezugsperson mit einem verbalen Signal wie „Nein!“ oder „Kein Schubsen!“ auf das Verhalten, das Spielzeug wird entfernt und das Kind ggf. ins Timeout gebracht. So wird ein Umlernen erzielt. Auch kann durch die Datenanalyse geprüft werden, ob die angewandte Konsequenz Effizienz zeigt.

Ist das Verhalten beispielsweise sensorisch begründet, greift man auf negative Reinforcement zurück. Hat man beispielsweise durch die Datenanalyse erkannt, dass ein Kind möglicherweise auf laute Musik sehr empfindlich reagiert und dies durch Beißen in die eigene Hand zeigt, wird dies durch Entfernen des Stimulus der Musik versucht zu beheben.

3.1.4 Verbal Behavior

Verbal Behavior ist einer der grundlegenden Ansätze für ABA. Er basiert auf dem gleichnamigen Buch von B.F. Skinner (1957) und wurde in den Siebzigerjahren von Dr. Mark Sundberg und Dr. Jack Michael für die sprachliche Entwicklung von Kindern im Autismus-Spektrum adaptiert (vgl. Menze 2012, 19). Jedoch fand er erst in den Neunzigerjahren Anklang in Bezug auf ABA (vgl. Barbera 2007, 19).

Skinner betont in seinem Werk die Wichtigkeit der Analyse des verbalen Verhaltens, da dies immer einer Funktion bzw. Intention zugrunde liegt. (vgl. Schramm 2007; Menze 2012; Skinner 2014; Cooper et al. 2020). Das bedeutet, dass dem verbalen Verhalten von einem Kind auf

den Grund gegangen werden muss, um zu verstehen, was es ausdrücken möchte und welche Ziele es verfolgt. Dies ist gleichzeitig auch der Gedanke dahinter, warum das verbale Verhalten eines Kindes geändert werden muss: Es soll lernen, sich funktional und mit Intention zu verständigen, um seiner Umwelt Anliegen mitteilen und ebenso entsprechend auf sie reagieren zu können (vgl. Menze 2012, 21). Einige dieser Funktionen sind beispielsweise Bedürfnisse, wie Hunger ausdrücken, eine Deskription von etwas wahrgenommenem wiedergeben, eine Antwort auf eine Frage geben, etwas Gehörtes wiederholen, u.v.m. (vgl. ebd.). So werden den Kindern systematisch verschiedene Tools zur sprachlichen Entwicklung beigebracht. Dazu gehören „Manding“ (Wünsche ausdrücken und Forderungen stellen), „Labeling“/„Tacting“ (Benennen von bspw. Objekten, Handlungen, Menschen, Emotionen, etc.), „Vocal Imitation“ (Wiederholen von vorgesprochenen Lauten und Wörtern) oder „Intraverbals“ (etwas Gesagtes aufnehmen und darauf reagieren) (vgl. Schramm/Claypool-Frey 2009, 262; Menze 2012, 23; Cooper et al. 2020). Diese Tools bezeichnet Skinner als „verbale Operanten“ (vgl. ebd.) und bilden den entscheidenden Unterschied zwischen VB und anderen ABA-Methoden, welche die Funktion von Sprache meist nur in rezeptiv und expressiv unterteilen (vgl. Schramm/Claypool-Frey 2009, 262; Menze 2012, 21).

Skinner folgt bei der Anwendung seiner Lernmethoden ebenfalls dem ABC-Paradigma (vgl. ebd.), d.h. er geht davon aus, dass eine Verbindung zwischen den verbalen Operanten und den daraus folgenden Konsequenzen besteht, sodass durch Reinforcement der verbalen Operanten die Sprache erheblich gefördert werden kann. Unter Sprache versteht man im Zusammenhang mit VB nicht nur die gesprochene Sprache, sondern auch non-verbale Kommunikationsmethoden. Die verbalen Operanten werden gleichermaßen eingesetzt (vgl. Schramm/Claypool-Frey 2009, 261).

Verbal Behavior wird heutzutage ein für das Kind spaßiger und weniger strikter Charakter zugeschrieben, als anderen ABA-Methoden wie z.B. Discreet Trial Training nach Lovaas (vgl. Barbera 2007, 20; Menze 2012, 19), da im Gegensatz zu Skinners Studien der Fokus inzwischen auf Reinforcement anstelle von Punishment liegt (vgl. Menze 2012, 19).

3.1.5 Assessment of Basic Language and Learning Skills

Nach der Aufnahme eines Kindes in die Einrichtung verbringt die Bezugsperson meist die gesamte erste Woche mit gezielter Beobachtung des Kindes, sowie der Dokumentation von Verhaltensweisen, Vorlieben, Abneigungen sowie Fähigkeiten und Problematiken. Die sogenannten ABLLS sind dabei sowohl für die Dokumentation als auch als Richtlinie für die Einschätzung

des Kindes elementar. ABLLS-R steht für „Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised“, wobei das R im Sprachgebrauch entfällt und auch im Schriftlichen meist weggelassen wird. Entwickelt wurden sie von Dr. Mark Sundberg und Dr. James Partington im Jahre 1998 und wurde 2006 von Partington überarbeitet (vgl. Menze 2012, 23). Bei den ABLLS handelt es sich um eine detaillierte Auflistung verschiedener Skills bzw. Fähigkeiten, welche wie bereits erwähnt, gefördert werden sollen. In der Überarbeitung von 2006 sind 544 von ebendiesen gelistet (vgl. ebd.). Sie sind unterteilt in verschiedene Kategorien (s. Anhang Nr. 1). Innerhalb der Kategorien sind die 544 spezifischen Handlungen beschrieben, sowie eine Skalierung (meist 0-2 oder 0-4) auf welcher die Fähigkeitsstufe des Kindes eingeschätzt wird (s. Anhang Nr. 2). Es wird genau vorgegeben, was ein Kind können muss, um eine Stufe zu erreichen. Zu Beginn der ABA-Therapie werden also sämtliche ABLLS getestet und ausgefüllt. Dies kann je nach Level des Kindes mehrere Wochen dauern. Etwa alle drei bis vier Monate werden die ABLLS wiederholt und die Entwicklungen festgehalten. Das geschieht mithilfe des sogenannten „Skill Tracking Systems“, welches einen sehr guten Überblick über das aktuelle Fähigkeitslevel, sowie die Entwicklung des Kindes bietet (s. Anhang Nr. 3).

3.1.6 Prompting

Unter Prompting versteht man das Unterstützen eines Kindes bei der Durchführung einer Aufgabe, einer Handlung oder einem Prozess (vgl. Menze 2012, 145ff). Es ist Teil von nahezu jeder Methodik von ABA. Dabei unterscheidet man zwischen drei verschiedenen Arten von Prompts: Physical, Gestural und Verbal (vgl. Minshawi 2011, 196ff; Ringdahl et al. 2011, 27). Physical Prompts zeichnen sich durch die Interaktion mit dem Kind aus, das heißt dieses wird berührt, oder geführt, um zu verdeutlichen, wie eine Handlung ausgeführt wird, beispielsweise bei Selfcare-Aufgaben wie Zähneputzen, An- und Ausziehen oder motorischen Aufgaben, wie die Verwendung einer Schere oder dem zusammensetzen eines Puzzles. Bei Physical Prompts wird weiter zwischen Hand-over-hand (HOH) und Partial Physical Prompts (PP) differenziert (vgl. Minshawi et al. 2011, 198). Hand-over-hand bedeutet dabei, dass das Kind in der Aktion komplett geführt wird und minimale Eigenarbeit leisten muss. Diese Art von Prompts wird viel in der Anfangsphase des Erlernens einer neuen Aufgabe zur Demonstration dieser oder bei Kindern mit motorischen Einschränkungen verwendet (vgl. ebd.). Partial Physical wiederum bedeutet, dass die Aufgabe mit physischer Führung angedeutet wird und durch das Kind selbstständig zu Ende geführt wird (vgl. ebd.). Beispielsweise wird die Hand beim

Zähneputzen zum Mund geführt und bisweilen in eine Richtung gelenkt. Diese Art von Prompt dient dazu, dem Kind die Bewegungsabläufe in Erinnerung zu rufen und sie auf die Aufgabe zu fokussieren. Bei Gestural Prompts handelt es sich um Handzeichen, bzw. Signale, welche durch die betreuende Person gegeben werden (vgl. ebd.). Dies kann beispielsweise das sogenannte „Modelling“ sein, das bedeutet das Vorführen einer Aktion, welches das Kind nachahmen soll (z.B. einen Ball werfen, einen Buchstaben malen, etc.). Modelling ist vor allem eine Alternative für Hand-over-hand Prompts bei Kindern, welche Körperkontakt vermeiden, sowie für Kinder, die gut durch Imitation lernen. Viel benutzt werden aber auch andere Handzeichen, wie beispielsweise als Erinnerungsstütze auf etwas deuten, oder Abläufe an den Fingern abzählen. Verbal Prompts werden, wie der Name impliziert verbal gegeben. Auch hier kann Modelling verwendet werden, d.h. das Wort/der Satz wird vorgesagt und nachgesprochen. Unter Verbal Prompts versteht man jedoch allgemein alle verbalen Hinweise und Korrekturen, die dem Kind zur Durchführung einer Aufgabe gegeben werden (vgl. ebd.). Diese Art von Prompt wird meist verwendet, wenn das Kind nur leichte Anregung bzw. Erinnerungen für eine Aktion braucht oder die Konzentration verliert.

Der Aufbau des Promptings erfolgt nach Ermessen der betreuenden Person. Dabei wird meist eines von zwei gängigen Systemen angewandt (vgl. Minshawi et al. 2011, 197f). Braucht ein Kind viel Unterstützung und handelt wenig eigenständig, wird meist Most-to-least Prompting (MTL) oder auch „Graduated Guidance“ (vgl. ebd., 197) verwendet. Das bedeutet sich von maximalem Involvieren der Lehrperson zum minimalen Eingreifen vorzuarbeiten. Soll das Kind beispielsweise lernen, eigenständig aus einem Becher zu trinken, wird damit begonnen die Hände des Kindes zum Becher zu führen und mittels HOH den Becher zum Mund des Kindes zu bewegen. Sobald das Kind den Bewegungsablauf begriffen hat, wird zum PP übergegangen. Dann werden nur je nach Bedarf z.B. die Hände zum Becher gelenkt oder mit leichter Berührung das Anheben des Bechers angedeutet. Die Reduzierung der Prompts erfolgt nach dem Muster weiter, wobei immer nach den Entwicklungsfortschritten des Kindes gegangen wird und ggf. auch Prompts übersprungen werden. Das Gegenteil des MTL ist das Least-to-most Prompting (LTM) (vgl. ebd, 198). Dabei wird von minimalem Eingreifen bei Bedarf zu immer höherem Involvieren gesteigert, bis das Kind in der Lage ist die Handlung/Aktion auszuführen. LTM wird häufig bei selbstständigeren Kindern verwendet, um diesen die Möglichkeit zu geben, sich selbst auszuprobieren und dabei eigenständiges, selbstbewusstes Handeln zu fördern (vgl. ebd). So wird beispielsweise einem Kind ein Puzzle gegeben. Nun kann es zunächst

eigenständig ausprobieren, ob es dieses zusammengesetzt bekommt. Schafft es dies nicht, werden zunächst Verbal oder Gestural Prompts zur Hilfe eingesetzt. Führen auch diese nicht zum gewünschten Ergebnis, wird auf Modelling oder Physical Prompts zurückgegriffen. Auch hier werden die Prompts daraufhin wieder reduziert. Das Reduzieren, bzw. Ausschleichen von Prompts wird allgemein als „Fading“ bezeichnet (vgl. Minshawi et al. 2011, 199). Das Ziel eines jeden Programms ist die Prompts bis hin zur eigenständigen Durchführung der Handlung durch das Kind zu faden. Dies wird auch als Independent (I) bezeichnet. Der Verlauf des Prompting wird aufgezeichnet und ist eine Möglichkeit, den Fortschritt von Programmen zu messen (vgl. Minshawi 2011, 198f).

3.1.7 Discreet Trial Training

Das Discreet Trial Training ist eine von Lovaas entwickelte Methode, welche die Prinzipien von ABA, wie das ABC-Paradigma sowie das Operante Konditionieren nutzt, um ein strukturiertes Lernsystem zu schaffen (vgl. Bernard-Opitz 2009, 251; Naoi 2011, 70f). Es handelt sich dabei um eine kleinteilige Aufschlüsselung einer Handlung oder eines Prozesses, welche dann in Einzelschritten wiederholt mit dem Kind geübt wird, bis es diese beherrscht (vgl. ebd). So wird das Ziel, im Rahmen der hier aufgeführten Einrichtung auch „Long Term Objective“ (LTO) genannt, welches das Kind erreichen soll, in ineinander aufbauende schwieriger werdende Unterziele (Short Term Objectives (STO)) unterteilt. Beispielsweise besteht das LTO darin, dass das Kind der Bezugsperson ein bestimmtes Objekt geben kann (s. Anhang Nr. 5). Dort gilt es zwischen zwei verschiedenen Fähigkeiten zu diskriminieren: Zum einen versteht das Kind die Aufforderung „Gib mir ...“. Zum anderen kann es zwischen dem gefragten Objekt und anderen unterscheiden. Dafür wird zunächst das verstehen des Kommandos geübt, was allerdings wieder in STOs aufgeteilt wird. Diese bestehen aus den für die Erfüllung der Aufgabe benötigten Prompts. Jedes STO wird zehnmal hintereinander geübt und die Ergebnisse werden in die Datenanalyse aufgenommen (s. Anhang Nr. 6). Jedes erfolgreiche Durchführen wird durch Reinforcer verstärkt, schafft das Kind es nicht, wird eine Korrektur angewandt und ggf. werden die Prompts erhöht (vgl. Bernard-Opitz 2020, 92). Kann das Kind das STO konsekutiv meistern, wird zum nächsten übergegangen. In dem im Anhang gelisteten Beispiel besteht der erste Teil darin, dass das Kind der Bezugsperson auf Nachfrage einen Socken aushändigt. Zunächst wird dies also geübt, indem das Kind mit Hilfe von Prompts den Socken aufhebt und abgibt. Kann es dies eigenständig, wird neben den Socken ein Schuh gelegt, und das Kind muss

diskriminieren lernen. Kann es zwischen mehreren Objekten unterscheiden, werden die Objekte getauscht, bis das LTO erreicht ist, und das Kind jedes einzelne Objekt eigenständig nach Aufforderung abgeben kann.

Die LTOs werden meist den ABLLS entnommen, da diese als Maßstab für viele Fähigkeiten gelten und die zu erfüllenden Skill dort genau gelistet sind (vgl. Menze 2012, 23).

Es wird ein ablenkungsfreier Lernraum für DTT empfohlen, weshalb dies meist am Arbeitsplatz des Kindes stattfindet (vgl. Bernard-Opitz 2009, 247; 2020, 92).

Soll ein mehrstufiger Prozess gelehrt werden, beispielsweise das Umziehen nach dem Hereinkommen (Jacke ausziehen, Schuhe ausziehen, Hausschuhe anziehen,) werden zunächst alle einzelnen Schritte geübt und dann Stück für Stück aneinandergereiht. Das bezeichnet man als Chaining (vgl. Minshawi et al. 2011).

DTT gilt als eine der am besten zu messenden Praktiken und ist, wie von Lovaas bewiesen, aufgrund der kleinteiligen, häufigen und konsequenten Wiederholung besonders gut geeignet, um Kindern neue Skills beizubringen (vgl. Bernard-Opitz 2009, 247; Naoi 2011, 70).

3.1.8 Natural Environment Training

Natural Environment Training ist eine Methode, welche sich auf den Lernraum des Kindes bezieht. Ziel dabei ist es, aus jeder Situation, in jeder Umwelt eine Möglichkeit zum Lernen zu schaffen (vgl. Bernard-Opitz 2009, 249). Das hat den Vorteil, Kindern zusätzliche Stresssituationen auszusetzen, indem man sie zum Lernen aus ihrer Umgebung nimmt (vgl. Bernard-Opitz 2020, 46). Besonders für Kinder mit Schwierigkeiten der sensorischen Verarbeitung (oft ein Symptom von ASS (vgl. Vero 2020, 117ff; Menze 2012, 37), welche sich beispielsweise mit Transitionen zwischen verschiedenen Settings schwertun. So kann ein Wechsel zwischen zwei Orten vermieden werden, indem die Programme direkt in den Raum des Kindes integriert werden. Dementsprechend findet NET im Gegensatz zu anderen ABA-Praktiken nicht nur am strukturierten Arbeitsplatz statt, sondern viel in den Spielräumen, auf dem Fußboden oder auch draußen (vgl. Bernard-Opitz 2020, 93). Soll ein Kind beispielsweise lernen verbal Bedürfnisse, Forderungen oder Wünsche zu äußern, sogenannte „Mands“ (s. Kap. 3.1.4 Verbal Behavior), wird das Üben in den Alltag eingebaut. So werden Gegenstände, wie die Wasserflasche, Essen oder ein beliebtes Spielzeug verwendet, welche das Kind ohnehin benutzt, um die Motivation zu stärken. Dann wird mithilfe von Prompts das Nachfragen beigebracht. Natural Environment Training ist zu vergleichen beispielsweise mit Incidental Teaching oder Pivotal

Response Training und zählt zu den Methoden, welche häufig mit Verbal Behavior in Verbindung gebracht werden (vgl. Naoi 2011, 71; Bernard-Opitz 2020, 46).

3.1.9 Picture Exchange Communication System

Das sogenannte Picture Exchange Communication System (PECS) wurde 1985 von Bondy und Frost entwickelt (vgl. Pyramid Educational Consultants of Germany GmbH o.J.) und wird vor allem in der Arbeit mit nonverbalen oder selektiv mutistischen Kindern verwendet. Es ist eine Form der Alternative Augmentative Communication (AAC), welche visuelle statt verbaler Kommunikation nutzen. Bei PECS besitzen die Kinder ein Buch mit Bildern, welche anderen Personen ausgehändigt werden können. Beispielsweise nimmt das Kind das Bild von einer Wasserflasche heraus, und gibt es der Bezugsperson oder einem Elternteil, um das Verlangen nach dieser zu signalisieren. Bei den Bildern handelt es sich bei der hier portraitierten Altersstufe meistens um Gegenstände oder auch Handlungen, welche den Alltag des Kindes prägen, wie beispielsweise verschiedenes Essen, Trinken, Toilette, Spielzeug und Aktivitäten. Es können aber auch andere Bedürfnisse kommuniziert werden, wie etwa „Mir tut etwas weh“, „Ich möchte getröstet werden“, Umarmungen oder Ähnliches. Sobald die Kinder lesen lernen, können auch ganze Sätze integriert werden.

Beigebracht werden sie durch den Einsatz von Reinforcern und Prompts. Gestartet wird mit Objekten des Begehrens, der Verlauf wird mittels Physical Prompts erklärt und geübt. Sobald dies konstant funktioniert, werden die Prompts gefadet und im Laufe der Zeit andere Objekte eingesetzt.

Neben der einfachen Kommunikationsmöglichkeit sind PECS auch sehr niedrigschwellig einzusetzen, da sie einfach herzustellen und kostengünstig sind, was sie für Kinder jeglichem sozioökonomischen Status zugänglich macht. Sie können aber auch digital über beispielsweise Tablets verwendet werden. Ein weiterer großer Vorteil von PECS ist, dass sie im Gegensatz zu beispielsweise Gebärdensprache für Kinder und Angehörige deutlich leichter zu erlernen sind. Auch ist die Kommunikation mit Menschen, welche nicht in anderen Kommunikationssystemen geübt sind, relativ einfach, da PECS durch Bildsprache universell sehr einfach verständlich sind.

3.2 Tagesablauf und Arbeit mit den Kindern

Die Integration der beschriebenen Methoden erfolgt in der Einrichtung im Rahmen des Tagesablaufes. Dieser verläuft jeden Tag nach demselben Muster, da die vorhersehbare Struktur

autistischen Kindern helfen kann, Überforderung mit Veränderungen zu vermeiden (vgl. Menze 2012, Theunissen 2020). Er stellt sich sowohl für die Vormittags-, als auch für die Nachmittagsgruppe nach folgendem Schema dar:

	Monday		Tuesday		Wednesday		Thursday		Friday	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
12.45- 1pm	free play									
1pm – 2.05	1:1	1pm-1.30 arts and crafts 1.30- 2pm sensory play/ PECS /social skills	1:1	1pm- 1.30 arts and crafts 1.30- 2pm food traing	1:1	1pm- 1.30 arts and crafts 1.30- 2pm sensory play/ PECS /social skills	1:1	1pm – 1.30 arts and crafts 1.30 – 2pm sensory play/ PECS /social skills	1:1	1pm- 1.30 arts and crafts 1.30- 2pm food training
2.05- 2.25	Circle time – ██████ Folders		Circle time – ██████ Folders		Circle time – ██████ Folders		Circle time – ██████ Folders		Circle time – ██████ Folders	
2.25 – 2.45	Lunch time									
	Folders: ██████ Lotta		Folders: ██████ ██████		Folders: Lotta ██████		Folders: ██████ ██████		Folders: ██████	
2.45- 3.50	10.30 -11.00 arts and crafts 11.00 -11.35 sensory play/ PECS /social skills	1:1	10.30 -11.00 arts and crafts 11.00 -11.35 food training	1:1	10.30 -11.00 arts and crafts 11.00 -11.35 sensory play/ PECS /social skills	1:1	10.30 -11.00 arts and crafts 11.00 -11.35 sensory play/ PECS social skills	1:1	10.30 -11.00 arts and crafts 11.00 -11.35 food training	1:1
3.50- 4.15	Outdoor Folders		Outdoor Folders		Outdoor Folders		Outdoor Folders		Outdoor Folders	
4.15	Cleaning ██████		Cleaning ██████		Cleaning ██████		Cleaning ██████		Cleaning ██████	

Abb. 2 Tagesablauf (privat)

Zusätzlich wird mittels einer visuellen Tagesstruktur dargestellt, welche Aktivitäten bevorzugen, damit Kinder sich mental auf Umstellungen vorbereiten können (vgl. Bernard-Opitz/Häußler 2017, 24ff). Bei den Aktivitäten wird zwischen Gruppenaktivitäten und Einzelarbeit gewechselt. Die Gruppenarbeit dient zum einen dazu, das Sozialverhalten zu stärken, zum anderen zur sogenannten Generalisierung. Dies bedeutet, dass sich das Kind daran gewöhnt, mit verschiedenen Erwachsenen zu arbeiten und sich nicht zu stark an eine Person zu binden, sowie die erlernten Skills in anderen Settings und mit anderen Stimuli anwenden kann (vgl. Minshawi et al. 2011, 202). In der Einzelarbeit wird der Fokus hingegen auf die Programme und individuellen Bedürfnisse des Kindes gelegt. Die Kinder sind nach Alter und Fähigkeiten teilweise in zwei Gruppen aufgeteilt, damit verschiedene Aktivitäten gemeinsam gestaltet werden können.

Neben der Struktur hat auch jeder einzelne Abschnitt des Tages eine Intention, da nach dem Prinzip des NET versucht wird, jeden Moment des Tages zu nutzen. So beginnt der Tag mit festgelegten Prozessen, wie Jacke und Schuhe ausziehen und Händewaschen, welche mittels DTT und Chaining beigebracht werden. Die Spielzeit im Anschluss dient den Bezugspersonen dazu, die Stimmungslage des Kindes einzuschätzen und auf Basis dessen die Aufgaben und das Arbeitspensum für den Tag zu planen, sowie mögliche Reinforcer für den Tag zu identifizieren.

Dies beeinflusst das darauffolgende 1:1 Training der ersten Gruppe. Dies findet in einem dafür bestimmten Raum statt, welcher für eine ablenkungsfreie Lernatmosphäre geschaffen wurde. Flexibilität und auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen hat dabei nach den Ansätzen von Verbal Behavior und Pairing eine hohe Priorität, um dem Kind den Spaß an der Arbeit zu erhalten (vgl. Barbera 2007; Menze 2012). Generell wird die 1:1 Zeit an dem designierten Arbeitsplatz des Kindes abgehalten, wo die auf dem Programm stehenden Aufgaben erledigt werden (Beispiel s. Anhang Nr. 4). Die Erfüllung der Aufgaben wird kleinteilig mit Tokens belohnt, hat das Kind genug Tokens gesammelt, darf es eine Pause machen und frei spielen gehen. Auch hierbei wird tagesabhängig und individuell auf das Kind und dessen Konzentrationsphasen und Motivation eingegangen, um bestmögliche Ergebnisse zu erzielen. Ist das Kind motiviert und hat Spaß an den Programmen, wird die Zeit am Arbeitsplatz ausgeweitet, zeigt es sich unwillig, wird sie verkürzt. Nach der Arbeitszeit gestaltet eine Lehrperson die sogenannte „Circle Time“. Diese findet im Gruppensetting statt, es werden Lieder gesungen und dazu Bewegungen zu der Musik ausgeführt, was die Sprachentwicklung, sowie der Imitationsfähigkeit dienen soll. Auch werden allgemeine Dinge geübt, wie Wochentage aufsagen und bestimmen, oder das Wetter zu definieren. Auch das ruhige Sitzen wird hier geübt. Kinder, denen dies schwerfällt, bekommen nach ein paar Sekunden bis Minuten Tokens und dürfen Pausen einlegen, wobei die Abstände zwischen den Pausen gesteigert werden. Auf den Kreis folgt der Lunch, welcher neben dem Essen unter anderem dazu genutzt wird, Kindern beispielsweise das eigenständige Essen oder Trinken beizubringen. Auch wird das Essen als Motivator für beispielsweise Manding eingesetzt, d.h. dem Kind wird das Essen in Aussicht gestellt. Um es zu bekommen muss es dies mithilfe von Sprache oder PECS erfragen.

Die Zeit, die die Kinder während Circle Time und Lunch am Tisch verbringen, wird von den Bezugspersonen dazu genutzt, die Datenanalyse der vorherigen Session zu vervollständigen und Ergebnisse auszuwerten, was auch einen nicht unerheblichen Zeitaufwand darstellt.

Nach dem Essen tauschen die Gruppen die Räume und die zweite Gruppe widmet sich ihren Programmen. Die Erste hat nun Zeit für verschiedene Aktivitäten, während sich die Zweite unterschiedlichen Aktivitäten widmet. Arts&Crafts dient zum einen zur Förderung der Kreativität, zum anderen wird durch die Verwendung von Scheren, Stiften o.Ä. die Feinmotorik verbessert. Sensory Play ist besonders für Kinder mit Wahrnehmungsbesonderheiten wichtig. Dabei werden die Kinder verschiedenen Texturen ausgesetzt, wie beispielsweise Wasser, Sand, Knete, Schüsseln voll mit Erbsen, Stoffen, Watte, etc. Auf einige Kinder wirkt das

Implementieren der Reize auf die unterschiedlichen Sinne stimulierend auf das Nervensystem, für andere bedeutet es eine Überreizung und ein hohes Stresslevel (vgl. Vero 2020, 118). Das kann zum einen dabei helfen, Stimulatoren für die Kinder zu finden, welche ihnen bei der Stressregulation behilflich sein können (vgl. ebd). Dies wird dann in den Alltag integriert. Auf der anderen Seite bietet Sensory Play auch die Möglichkeit zur Desensibilisierung, was die Gefahr der Reizüberflutung verringern kann (vgl. Menze 2012). Auch das Food Training führt zur Desensibilisierung. Dabei werden die Kinder neuen, ihnen bisher unbekanntem oder unbeliebten Lebensmitteln ausgesetzt, da einige autistische Kinder sich aufgrund der sensorischen Wahrnehmung, sowie dem Hang zur Gewohnheit sehr einseitig ernähren (vgl. Menze 2012, 209). Für das Probieren verschiedener Lebensmittel bekommen sie Belohnungen und so wird versucht die Bandbreite des Essens zu erweitern (vgl. ebd.). Ein letzter Punkt, der in dieser Zeit bearbeitet wird, sind die Social Skills. Diese werden beispielsweise durch das gemeinsame Spielen und Implementieren von Regeln, wie „ich bin dran/du bist dran“ geübt.

Der letzte Punkt der Tagesordnung ist das Spielen im Garten auf dem Spielplatz. Durch z.B. das Turnen auf Klettergerüsten, rennen, schaukeln, Ball spielen oder Bobbycar fahren wird vor allem die Grobmotorik geschult.

Obwohl die Kinder dreieinhalb Stunden täglich in der Einrichtung verbringen, also 17,5 Stunden wöchentlich, verbringen sie nur maximal 20-25% dieser Zeit mit konzentrierter Arbeit am Tisch. Dies entspricht der Empfehlung über wirksame ABA-Interventionen (vgl. Weinmann et al. 2009).

4. Analyse der Möglichkeiten und Grenzen von Applied Behaviour Analysis

Die Anwendung von Applied Behaviour Analysis polarisiert stark. Während ihr Bekanntheitsgrad steigt und somit auch die Nachfrage (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 16), werden gleichermaßen immer mehr kritische Stimmen laut (vgl. Leaf et al. 2021, 1) Deshalb werden in diesem Kapitel die Möglichkeiten und Grenzen von ABA mit Hinsicht auf Wirksamkeit und Nutzen beleuchtet. Es dient dazu sich einen Überblick über die verschiedenen Betrachtungsweisen von ABA zu verschaffen, um im Anschluss die Forschungsfrage, inwiefern Wirksamkeit und Nutzen die Anwendung dieser Autismusintervention rechtfertigen annähernd zu beantworten. Dies findet auch unter in Bezugnahme der im ersten Teil beschriebenen Entwicklung statt, aber ein besonderes Augenmerk wird in diesem Kapitel auf die Arbeit mit ABA heutzutage

gelegt, wie sie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde. Es wird sowohl auf die wichtigsten Kritikpunkte eingegangen als auch auf die schlagenden Argumente der Vertreter*innen. Einige Aspekte sind jedoch sehr umstritten und daher nicht klar in positiv oder negativ zu unterteilen, weshalb sie aus verschiedenen Perspektiven begutachtet und nicht kategorisiert werden.

Der erste Aspekt, auf welchen Vertreter*innen sich in ihrer Argumentation der Wirksamkeit ABA beziehen, ist ihr bereits genanntes Merkmal als evidenzbasierte Intervention bei ASS, welches sie von den meisten anderen Interventionen unterscheidet (vgl. Bölte 2009, 225; Röttgers/Rentmeister 2020, 16). Laut Bernard-Opitz „[belegen] [m]ehrere 1000 Forschungsdokumentationen [...] den Erfolg von ABA“ (vgl. Bernard-Opitz 2020, 59). Bereits Lovaas und Skinner führten Studien durch (vgl. Lovaas 1977; Maurice et al. 1996; Eikeseth 2002; Barbera 2007), um ihre Forschungen zu belegen. Bis heute werden laufend neue Studien durchgeführt und Forschungsergebnisse veröffentlicht (vgl. bspw. Götz 2010; Urbaniak 2017). Das Deutsche Institut für Medizinische Dokumentation und Information hat 2009 eine Studie in Auftrag gegeben, welche Folgerungen zur Wirksamkeit von ABA aus allen deutsch- und englischsprachigen Studien zieht, welche nach dem Jahr 2000 publiziert wurden (vgl. Weinmann et al. 2009). Auch Svein Eikeseth beschäftigte sich zusätzlich zu eigenen Studien (vgl. Eikeseth 2002; 2007) ausführlich mit allen bisher veröffentlichten Forschungen zu diesem Thema (vgl. Eikeseth 2009; Urbaniak 2017). Dabei kam er allerdings zu dem Schluss, dass nur 20 Studien zu ABA die Qualitätskriterien des National Research Councils bedienten (vgl. Eikeseth 2009, 159). Auch Bölte beschäftigte sich mit der Evidenzbasierung von ABA (vgl. Bölte 2009). Nach seiner Analyse stufte er sie auf den Grad IIa auf der Skala der Evidenzgradierung nach der Canadian Task Force on the Periodic Health Examination von 1994 ein (vgl. Bölte 2009, 222). Dieser Grad ist die dritte von insgesamt sechs Stufen und wird definiert als „Evidenz aufgrund von mindestens einer kontrollierten Studie ohne Randomisierung“ (ebd.). Eine aktuelle Meta-Analyse verschiedener Studien von Rodgers et al. im Jahr 2021 kritisiert jedoch die Durchführung dieser und zweifelt sogar die Effektivität an (vgl. Rodgers et al. 2021, 1). Bemängelt werden vor allem die mögliche Voreingenommenheit der Autor*innen gegenüber ihren Studien, da sie Vertreter*innen von ABA und meist selbst in die Anwendung involviert sind (vgl. ebd.), sowie die fehlende langfristige Validierung der Forschungsergebnisse (vgl. Rodgers et al. 2021, 2). Das bedeutet, dass es keine Berichte darüber gibt, ob die Effektivität der Interventionen bis ins Jugend- und Erwachsenenalter gültig ist.

Die Effizienz jedoch, so sagen Vertreter*innen, kann schon allein über die Datenanalyse bestätigt werden (vgl. Milyko 2021, 141f). Durch das konsequente Protokollieren aller Ergebnisse der Programme können die steigenden Fähigkeiten der Kinder gezeigt werden. Neben den erkennbaren akuten Erfolgen ist die Wirksamkeit einiger Methoden wie Discreet Trial Training oder Verbal Behavior auch längerfristig empirisch belegt (vgl. Bernard-Opitz 2009, 251). Laut Weinmann et al. wird jedoch eine Intensität von mindestens 20 Stunden wöchentlich empfohlen, um die gewünschte Wirksamkeit bei der Intervention zu erzielen (vgl. Weinmann et al. 2009, 1). Da bei den meisten Intensivprogrammen von ABA jedoch eine Betreuung im Verhältnis 1:1 vorgesehen ist, wird eine Vielzahl von Ressourcen benötigt, die den Einsatz von ABA als Dienstleistung im Rahmen einer Einrichtung sehr kostspielig machen (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 24ff). Zusätzlich werden diverse Materialien, sowie bestimmte Räumlichkeiten empfohlen (vgl. Bernard-Opitz/Häußler 2017). Einen weiteren Kritikpunkt an der empfohlenen Intensität von ABA beschreiben Lia und Matt McCabe in ihrem Podcast „Embracing Autism“. Ihnen wurde eine Intervention von 40 Stunden wöchentlich für ihre Kinder empfohlen, was sie als deutlich zu viel empfanden, da dies der Arbeitswoche eines erwachsenen Menschen gleicht. Nach ihrer Meinung der vieler anderer Eltern nach ist dies unzumutbar für ein Kind (vgl. McCabe/McCabe 2021, 18:22-19:21).

Aktivist*innen der neurodivergenten Community, welche sich gegen den Einsatz von ABA aussprechen, bezweifeln jedoch die tatsächliche Wirksamkeit von ABA auf das Verhalten von autistischen Kindern. „She isn’t happier. She’s just accepted that her feelings don’t matter and the fastest way to escape the situation is by complying” (Lynch 2019), schreibt C.L. Lynch beziehungsweise auf ein Youtube Video einer ABA-Session. Sie drückt damit aus, dass das gezeigte Kind das Verhalten nicht ändert, weil an der Ursache gearbeitet wurde und die Situation für das Kind verbessert wurde. Es ändert das Verhalten, da es begriffen hat, dass das Anpassen und Fügen (Compliance) an den Willen der Bezugsperson für ein Entkommen aus der Situation sorgt. (vgl. Lynch 2019). Dementsprechend wird kritisiert, dass die Wirksamkeit von ABA ausschließlich daran gemessen wird, inwiefern sich ein Kind den neurotypischen Standards angleichen kann (vgl. ebd; Röttgers/Rentmeister 2020, 12). Diese Sichtweise impliziert, dass ABA zwar nachweislich wirksam ist, aber für das Kind selbst keinen Nutzen beinhaltet. Dies führt zu der Frage, inwiefern die Anwendung für Kinder nützlich sein kann?

Das Ziel der Programme, der meisten Methoden und somit auch ABA insgesamt ist das Beibringen neuer Fähigkeiten und Skills sowie die Modifikation von Verhaltensweisen in gewünschte Richtungen (vgl. Bölte 2009, 236). Betrachtet man beispielsweise das Einstufungswerkzeug ABLLS, wird deutlich, dass von der Intervention das Erreichen sehr vieler spezifischer Lernziele erwartet wird. Doch worin liegt ihr Nutzen? Sie werden oft als Life-Skills beschrieben und sollen dazu dienen, das Leben mit ASS in einer neurotypischen Gesellschaft zu bewältigen, d.h. sie fokussieren die „Probleme[...] von Kindern mit Autismus“ (Bernard-Opitz 2020, 57). Dabei wird sich auf die Symptomatik von ASS nach dem DSM IV, bzw. DSM V bezogen (vgl. Minshawi et al. 2011, 189). Darin werden die stereotypischen adaptiven Defizite des Krankheitsbildes gelistet. Es werden unter anderem Mängel in der sozialen Entwicklung und interpersonellen Fähigkeiten wie Beziehungsaufbau, der Kommunikationsfähigkeit als Kriterien für eine Diagnose festgelegt, (vgl. Theunissen 2020, 23f). Auch die Häufung von „eingeschränkte[n], repetitive[n] Verhaltensmuster[n], Interessen oder Aktivitäten“ (Theunissen 2020, 24) werden als Symptome genannt. Zusätzlich können Schwierigkeiten mit der selbstständigen Bewältigung des Lebens auftreten, z.B. durch Defizite im Bereich von Self-Care und allgemeinen Fähigkeiten, sich eigenständig zu versorgen (vgl. Minshawi et al. 2011, 189). Auch durch Wahrnehmungsbesonderheiten kann das Alltagsleben für Autist*innen zur Herausforderung werden (vgl. Theunissen 2020, 27ff).

ABA macht es sich also zur Aufgabe diese Problematiken durch die Erweiterung von Skillsets zu beheben (vgl. Bölte 2009, 236). Das Ziel dabei ist immer, die Eigenständigkeit (Independence) zu erreichen, d.h. ein Kind kann die gestellte Aufgabe ohne Hilfe ausführen (vgl. Minshawi et al. 2011). So ist es hilfreich für ein Kind, beispielsweise selbstständig auf die Toilette zu gehen, sich die Zähne zu putzen oder sich an- und auszuziehen. Durch spezielle Programme sollen auch die sozialen Fähigkeiten gestärkt werden, indem beispielsweise daran gearbeitet wird, Emotionen zu erkennen oder Spielregeln zu lernen (vgl. Bernard-Opitz/Häußler 2017, 215). Ein Großteil der zu lernenden Fähigkeiten bezieht sich Verbal Behavior entsprechend auf die Sprachentwicklung der Kinder (vgl. Menze 2012, 22ff). Der Einsatz von PECS hat für Kinder beispielsweise durch die neugewonnene Kommunikationsmöglichkeit einen nachgewiesenen Mehrwert (vgl. Lechmann et al. 2009, 375). Aber auch für verbale Kinder bedeutet die erhöhte Kompetenz in Sprache und Kommunikation einen Nutzen im Alltag, da sie ihre Bedürfnisse und Wünsche ausdrücken können (vgl. Menze 2012, 22f). Ein weiterer Vorteil des Erlernens von Sprache aber auch akademischen Skills ist die Vorbereitung für zukünftig zu

meisternden Aufgaben beispielsweise in der Schule. Auf die erlangten Fähigkeiten kann aufgebaut werden und Neues einfacher angeeignet werden (vgl. Leaf et al. 2021, 10). Ein Vorteil der Programme von ABA ist auch, dass auf jedes Kind individuell eingegangen wird. Gemeinsam mit den Eltern wird der Bedarf an Skills ermittelt und dementsprechend ein Interventionsplan erstellt, welcher auch flexibel angepasst wird (vgl. Bernard-Opitz 2020, 59). Doch an dieser Stelle wird kritisiert, dass ABA zu „wissenschaftlich“ handelt und auch wenn Pläne individuell erstellt werden, dies anhand einheitlich vorgeschriebener Systeme erfolgt (vgl. Millman 2019; Leaf et al. 2021).

Der zweite Punkt bei der Entwicklung eines Interventionsplans ist die Analyse der „maladaptive Behaviour“, also zu Deutsch „nicht oder falsch angepasstes Verhalten“ der Kinder. Darunter versteht man beispielsweise aggressive, selbstverletzende oder disruptive, bzw. aufmerksamkeitsheischende Verhaltensweisen (vgl. Bernard-Opitz 2020, 65f). ABA macht es sich dabei wie bereits beschrieben zur Aufgabe, den Antecedent, bzw. die Ursache einer Verhaltensweise zu ergründen und dementsprechend das Verhalten zu modifizieren, da diese „sowohl belastend für die Umwelt sind, als auch die Kinder mit ASS selbst beim Erwerb von angemessenem Verhalten beeinträchtigen“ (Bölte 2009, 236). Ein Beispiel aus der im vorherigen Kapitel beschriebenen Einrichtung ist beispielsweise, dass durch die ABC-Datenanalyse herausgefunden wurde, dass ein Kind sich immer selbst und andere beißt, wenn eine andere Person laut lacht. Offenbar triggerte das Geräusch eine Stresssituation. Das Kind konnte dies allerdings nicht verständlich machen und wusste sich selbst nicht zu helfen, was das Beißen auslöste. Dem Kind wurde als Alternative ein Chewy (Objekt zum Kauen) angeboten, sowie beigebracht nach diesem zu fragen. So kann der Einsatz von Coping-Strategien diese Art von Verhalten erheblich reduzieren und gleichzeitig die Autonomie des Kindes im Umgang mit überfordernden Situationen stärken (vgl. Bernard-Opitz 2020, 67f; Röttgers/Rentmeister 2020, 12).

Der Wandel zum Einsatz von Coping-Mechanismen mit Rücksichtnahme auf z.B. sensorische Bedürfnisse ist jedoch eine eher neuere Entwicklung in der Praxis von ABA. Dabei betonen beispielsweise Theunissen und Vero die Wichtigkeit Wahrnehmungsunterschiede zwischen autistischen und neurotypischen Kindern zu beachten, besonders wenn von einer bedürfnisorientierten Arbeitsweise (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 6) gesprochen wird (vgl. Theunissen 2020, 27ff; Vero 2020, 117ff). Dazu gehört unter anderem auch selbststimulierende Verhaltensweisen, das sogenannte „Stimming“ zuzulassen (vgl. Vero 2020, 119). Stimming ist das

Fokussieren auf einen bestimmten Reiz, welchem man sich selbst aussetzt. Es ist eine Kompensationsmöglichkeit in überfordernden, stressigen Situationen und kann in verschiedensten Formen auftreten (vgl. ebd.). Stimming wird auch von neurotypischen Menschen zur Stressregulierung genutzt, z.B. durch Wippen der Füße, Klicken mit einem Kugelschreiber, Summen, Haare zwirbeln, etc. Diese Mannerismen sind allerdings „gesellschaftlich anerkannt“, während Stimming von Autist*innen oft diesen Rahmen übertritt, beispielsweise durch laute Vokalisierung, Händeflattern, Springen, Stampfen o.Ä. (vgl. ebd.) Diese Verhaltensweisen werden jedoch in einigen ABA-Kontexten als unangemessenes Verhalten gesehen und modifiziert (vgl. Barbera 2007), was dem Kind schaden kann, da Stims für Autist*innen „überlebenswichtig“ (Vero 2020, 119) sind. Dabei kann ABA dem Kind dabei helfen, gesellschaftsfähige Stimming-Alternativen zu lernen, sowie Stimming als Coping-Mechanismus einzusetzen (vgl. ebd.), ähnlich wie in dem genannten Beispiel des beißenden Kindes und so von erheblichem Nutzen sein. Denn Stimming kann dem Kind auch in anderen Kontexten helfen, wie bei der Desensibilisierung gegenüber anderen Reizen (vgl. ebd. 122). Beispielsweise wurden den Kindern in der hier exemplarischen Einrichtung während sensorisch anspruchsvollen Aktivitäten wie Food Training Fidget Toys oder Chewys gegeben, um sensorischer Überlastung durch neue Reize zu vermeiden. Dies führte zu einer deutlichen Stressreduktion bei den Kindern, was auch dem Food Training zugutekam. Dies stellt auch einen weiteren Vorteil von ABA dar, da die eingeschränkten Ernährungsweisen von Kindern im Autismus-Spektrum auf Dauer möglicherweise ein Gesundheitsrisiko darstellen kann (vgl. Menze 2012 209ff). Durch Food Training mithilfe von Reinforcern steigt die Motivation Neues zu probieren und kann zu einer Entwicklung der Bandbreite von akzeptierten Essen führen (vgl. ebd). Ein Bezugskind der Autorin aß zu Beginn der Intervention z.B. fast ausschließlich Chicken Nuggets, Würstchen und Cracker, alles andere wurde abgelehnt. Nach sechs Monaten war das Kind bereit Joghurt und Apfel zu essen. Dies zeigt deutlich, dass Kinder in gewissen Aspekten einen Nutzen aus ABA ziehen können. Aber es ist nicht zu widerlegen, dass auch Eltern einen Vorteil durch die Intervention bekommen. Durch das Anbieten von Verhaltensalternativen können Eltern auch im Alltag besser auf ihre Kinder eingehen.

Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Art unangepassten Verhaltensweisen zu begegnen nicht der Standard in ABA-Praktiken ist. Maladaptive Behaviour wurde zwar besonders in den Anfängen lediglich mit aversiven Konsequenzen und Bestrafungen geahndet (vgl. Bernard-Opitz 2009, 244/247), diese kommen jedoch auch in der heutigen Praktik in Form

von positive oder negative Punishment zum Einsatz (vgl. Menze 2012; Bernard-Opitz; 2017; 2020). Während heutzutage beinahe kein Behaviour Analyst mehr beispielsweise Gewalt als Bestrafung anwendet (vgl. Bernard-Opitz 2009), ist diese Form des Punishment vereinzelt noch zu finden (vgl. Millman 2019; Leaf et al. 2021). Millman führt beispielsweise das Judge Rotenberg Centre in den USA auf, welches Elektroschocks als aversive Konsequenz einsetzt und für die Vorteile davon plädiert (vgl. Millman 2019). Dies ist zwar nur aus einer Einrichtung bekannt, jedoch kritisieren Aktivist*innen und Behaviour Analysten gleichermaßen vor allem, dass Instanzen wie das BACB nicht eingreifen (vgl. ebd.). Auch im offiziellen, internationalen Ethics Code des BACB sind keine Richtlinien zur Anwendung von Punishments gegeben, auch Gewalt gegenüber Klient*innen wird nicht explizit verboten (vgl. Millman 2019; Behavior Analyst Certification Board 2020). Tatsächlich lud ABA International auch Vertreter*innen des Judge Rotenberg Centres auf eine Konferenz ein, wo diese über den effektiven Einsatz von elektrischen Schocks referierten (vgl. Millman 2019).

Doch die Implikation von Gewalt und dessen Akzeptanz sind nicht die einzigen ethischen Bedenken, die gegenüber ABA geäußert werden. Auch unabhängig von kontroversen Methoden werfen Autist*innen, die ABA-Interventionen erhalten haben, diesen Missbrauch vor (vgl. Lynch 2019). Lynch kritisiert in ihrem Artikel, dass sich zwar die Methoden, nicht aber das ursprüngliche Ziel von Applied Behaviour Analysis geändert habe, sprich die Angleichung eines autistischen Kindes an ein Neurotypisches (vgl. ebd.; Leaf et al. 2021). Aber auch die Methoden basieren auf den ursprünglich entwickelten Ideen der Begründer von ABA. Wie in Kapitel 3 erläutert, fundiert Großteil der Methodik von ABA auf dem Operanten Konditionieren. So sagen Vertreter*innen, dass Methoden wie Discreet Trial Training Autist*innen aufgrund der Struktur, kleinteiligen Aufschlüsselung und Repetitivität besonders beim Lernen helfen (vgl. Bernard-Opitz 2020, 60), vergleichen andere sie mit Hunderziehung (vgl. Silberman 2015, 311; Millman 2019). Des Weiteren wird der Einsatz von gewissen Reinforcern kritisiert. Wie in Methoden wie Verbal Behavior beschrieben, ist das Vorenthalten von Essen ein gängiger Motivator (vgl. Menze 2012, 64). Das bedeutet, dass gewartet wird, bis ein Kind hungrig ist, um dann die Aussicht auf Essen zu nutzen, um etwas zu üben. Dann wird beispielsweise das Essen Stück für Stück für die Erfüllung von Aufgaben ausgehändigt. Dass dies eine verwendete Technik ist, kann die Autorin aus eigener Praxiserfahrung bestätigen. Auch das Pairing wird bisweilen bemängelt, weil das Kind durch Reinforcer „manipuliert“ wird, die Bezugsperson zu mögen, statt ihm die Möglichkeit zum normalen Beziehungsaufbau zu geben.

Ein weiterer Aspekt den Kritiker*innen als Missbrauch sehen, lehnt an die Angleichung an die Gesellschaft an (vgl. Lynch 2019; Toeps 2020, 181-185). Sie beanstanden, dass ABA heutzutage progressiver sein mag, aber die Ursprünge und der Grundgedanke der Modifizierung zu einer neurotypischen Person bleiben (vgl. ebd.). Ursprünge, die es sich zum Ziel gesetzt haben, die Identität einer Person zu ändern. Als Beispiel wird hier die Conversion Therapy (Umerziehung von Homo- zu Heterosexualität) angeführt (vgl. ebd.). Auch diese basiert auf dem Prinzip des Operanten Konditionierens (vgl. Lynch 2019). „By forcing them [your child] to be `normal`, you´re telling them you don´t love them as they are“ (Toeps 2020, 184). Dies ist also ein Aufruf von Aktivist*innen an Eltern, sowie die Gesellschaft, die autistische Identität anzuerkennen und zu akzeptieren. Dabei beziehen sie sich besonders auf den Teil von ABA, der auf das Lernen von gesellschaftlichen Normen abzielt, beispielsweise Augenkontakt halten, Stillsitzen oder Ähnliches (vgl. Lynch 2019). Dies wird in der autistischen Community auch als „Masking“ bezeichnet, also das Verstecken (Maskieren) der autistischen Charakterzüge. Demnach wird das Verhalten nicht „verlernt“, sondern nur maskiert, was für Autist*innen sehr energieraubend sein kann und oft zu Sensorischer Überlastung führt (vgl. Lynch 2019; Toeps 2020, 73f/184).

Speziell in Bezug auf die Anwendung von ABA bei Kindern wird zusätzlich bemängelt, dass sie nicht in der Lage sind Zustimmung zu dieser Behandlung zu geben und sich zu wenig an ihren Bedürfnissen orientiert wird (vgl. Lynch 2019; Toeps 2020, 184).

All dies kann laut Kritiker*innen zu nachhaltigen Schäden führen (vgl. Lynch 2019; Millman 2019; Leaf et al. 2021). Sowohl in ihrem Artikel, als auch in dem Bericht von Leaf et al. (2021) fallen Begriffe, wie posttraumatische Belastungsstörungen und Depressionen (vgl. ebd.). Es wurden bereits Studien zu den Zusammenhängen zwischen einer ABA-Intervention und der Prävalenz ebendieser Krankheitsbilder veröffentlicht (vgl. Kupferstein 2018; Norten/Shkedy 2019). Diese kommen zu dem Schluss, dass die Raten von posttraumatischen Belastungsstörungen bei Menschen, die Applied Behaviour Analysis erhalten hatten, höher waren als bei Menschen, die andere oder keine Behandlungen erhalten hatten (vgl. Kupferstein 2018, 27). Leaf et al. bemängeln allerdings die Aussagekraft dieser Studien und geben folgendes Statement ab: „Currently there is a lack of reliable data and research that ABA-based interventions have resulted in a diagnosis of PTSD, anxiety, or depression“ (Leaf et al. 2021, 11). Weiterhin erklären sie auch, dass weitere Forschung zu diesem Thema notwendig ist (vgl. ebd.)

Insgesamt lässt sich also sagen, dass ein Vorteil von Applied Behaviour Analysis und auch der Grund für ihren Erfolg die belegte Wirksamkeit der Methodik ist. Auch das Erlernen von Coping-Mechanismen und Bewältigungsstrategien im Bereich der Stressbewältigung und dem Umgang mit Reizüberflutung hat einen Nutzen für autistische Kinder, welches durch individuelles Eingehen auf das Kind ermöglicht wird. Im Alltag kommt ihnen das Erlernen von grundlegenden Fähigkeiten für die Selbstversorgung und die Zukunft zugute. Aggressive und unerwünschte Verhaltensweisen können effektiv reduziert werden, wovon nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern profitieren.

Dies ist jedoch sehr analytisch gedacht. Praktisch gesehen müssen ethischen Bedenken mehr Aufmerksamkeit geschenkt und Standards für Behandlungen entwickelt werden. Dabei sollten Autist*innen miteinbezogen werden, um nicht nur einen wissenschaftlichen, sondern auch einen bedürfnisorientierten Standpunkt zu verfolgen. Auch besteht ein Bedarf an weiterer Forschung, sowohl zu der langfristigen Wirksamkeit, als auch zu eventuellen Schäden.

5. Antwortmöglichkeit aus der Perspektive der Lebensbewältigung

Die beste Übersetzung für das englische Wort „Coping“ ist im Deutschen Bewältigung. Und da Bewältigung zum einen wie bereits erwähnt ein großes Ziel von ABA ist, zum anderen für Kinder mit Autismus zum Alltag gehört (vgl. Boxberger 2020, 205), lag nahe, den sozialarbeiterischen Transfer zu der Theorie der Lebensbewältigung nach Böhnisch zu ziehen. In Folge werden die Grundzüge der Sozialarbeitstheorie beschrieben, sowie definiert, was „Bewältigung“ dementsprechend bedeutet. Anschließend werden die einzelnen Elemente der Lebensbewältigung auf die Arbeit mit Applied Behaviour Analysis beziehungsweise den Nutzen dieser übertragen. Dies dient dazu herauszufinden, ob man die Anwendung von ABA durch die Lebensbewältigung rechtfertigen könnte, was einen Antwortversuch aus sozialarbeiterischer Sicht auf die Sinnhaftigkeit der Methode darstellen soll.

5.1 Überblick über Lebensbewältigung

Als Lebensbewältigung beschreibt man ein von Lothar Böhnisch entwickeltes Konzept, welches im Bereich der Sozialarbeitswissenschaft, bzw. Sozialpädagogik angesiedelt ist (vgl. Böhnisch/Schröer 2018, 317). Es gilt als Theorie-Praxis-Modell, da es „praktische, empirische und

theoretische Zugänge zu alltäglichen Herausforderungen Sozialer Arbeit [ermöglicht]“ (Böhnisch/Schröer 2018, 317). Dabei bezieht Böhnisch sich sowohl auf das Individuum als auch auf die Gesellschaft und die Kontingenz dieser beiden Faktoren in Hinsicht auf die Entstehung sozialer Probleme (vgl. Böhnisch 2019, 11). Dadurch eröffnet er einen „sozialpädagogischen Zugang“ (ebd.) zu diesen, schafft also einen Bearbeitungsspielraum und Handlungsansatz für die Soziale Arbeit.

Die Lebensbewältigung findet ihren Ursprung in den Jahren des Wandels von der Industriegesellschaft hin zum heutigen Industriekapitalismus (vgl. Böhnisch/Schröer 2018, 317). Böhnisch erkennt in der gesellschaftlichen Entwicklung als Folge der Industrialisierung neue Herausforderungen für Individuen im Alltag. Somit entstehen auch neue Probleme in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, also Herausforderungen bei der Bewältigung der einzelnen Schritte und Übergänge zwischen einzelnen biografischen Entwicklungsstufen. (vgl. Lambers 2020, 117). Zu Zeiten der Industrialisierung verlief die Biografie eines Menschen größtenteils geradlinig und die Entwicklungsaufgaben waren dementsprechend klar abgesteckt (vgl. Böhnisch/Schröer 2018, 317). Als Folge daraus war ein Individuum entweder in der Lage das Leben eigenständig zu bewältigen und sich in die gesellschaftlich festen Strukturen einzufügen, oder die persönlichen Fähigkeiten dazu reichten nicht aus und das Individuum wich ab (vgl. ebd. 318). Dieser Dualismus vereinfachte auch das Eingreifen durch die Soziale Arbeit, da sowohl Grenzen zur Delinquenz klar gezogen waren als auch die Maßnahmen zur Wiedereingliederung.

Die moderne Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist allerdings durch „soziale Entgrenzungen und Paradoxien“ (ebd.) geprägt. Durch den arbeitsteiligen Industriekapitalismus befindet sich die Gesellschaft laut Böhnisch in einer „Dauerkrise“ (vgl. Böhnisch 2012, 219). Das bedeutet, dass soziale Probleme, wie soziale Desintegration, also Ausgrenzung durch Abweichung von gesellschaftlichen Normen/Standards, durch festgesetzte gesellschaftliche und soziale Strukturen immanent sind (vgl. ebd. 220). Dementsprechend verläuft auch die Biografie eines Menschen nicht länger linear und die Entwicklung der Identität ist ein ständiger Prozess, sowie eine Herausforderung. So fordert der steigende Pluralismus und die Entgrenzung die Identitätsarbeit des Individuums und beeinflusst dessen Biografie somit durch neue, sehr personenspezifische Entwicklungsaufgaben. (vgl. ebd.; Lambers 2020, 117f).

Diese wiederum erschweren es dem Menschen, den von Böhnisch gesetzten Idealzustand des „psychosozialen Gleichgewichts“ zu erreichen. Darunter versteht Böhnisch den Zustand eines

Menschen, wenn dieser sich durch ein ausreichendes Maß an Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit im Äquilibrium befindet (vgl. Lambers 2020, 117). Die Herausforderung für den Menschen besteht nun darin, unter anderem durch den Einsatz von persönlichen Ressourcen mit diesen Entwicklungen „mitzuhalten“ (Böhnisch 2012, 222). Diese Problematik bezeichnet Böhnisch als „Bewältigungstatsache“ im Leben eines jeden Individuums.

Scheitert ein Mensch also an der Bewältigung, da die persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen nicht ausreichen, ergibt sich daraus eine sogenannte „kritische Lebenskonstellation oder -situation“ (vgl. Böhnisch 2019, 20). Befindet sich ein Mensch in einer solchen Lebenslage, ist das psychosoziale Gleichgewicht gestört. Das wiederum schränkt die Handlungsfähigkeit eines Menschen ein, welche elementar für sowohl Autonomie als auch Angleichung an die Gesellschaft ist (vgl. Lambers 2020, 118).

Grundsätzlich basiert die Lebensbewältigung nämlich auf der Annahme, dass jeder Mensch eine subjektive, biographisch bedingte Handlungsfähigkeit besitzt. Das Streben nach subjektiver, psychosozialer Handlungsfähigkeit ist dementsprechend das allübergreifende Ziel von Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch 2019, 20; Lambers 2020, 117) Diese ist je nach Lebenslage des Individuums unterschiedlich ausgeprägt. Dabei können kritische oder unerwartete Lebensereignisse die Handlungsfähigkeit bei der Bewältigung dieser Aufgaben einschränken. Diese definiert sich durch Selbstwirksamkeit und Autonomie und wird von Böhnisch in drei Ausprägungen unterteilt: regressiv, einfach und erweitert (vgl. Böhnisch/Schröer 2018, 319). Diese definieren sich wie folgt:

„Von regressiver Handlungsfähigkeit wird gesprochen, wenn die Betroffenen so unter sozialen Druck stehen, dass sie situative Handlungsfähigkeit nur über antisoziales und/oder selbstdestruktives Verhalten erreichen. Sozial integrierte Alltagsorientierung im Fokus der Sicherung der eigenen Existenz lässt sich in den Begriff der einfachen Handlungsfähigkeit fassen. Diese bei Ihren Adressat_innen zu erreichen, wird als durchschnittliches Ziel sozial pädagogischen Handelns angenommen. Erweiterte Handlungsfähigkeit, die auch in sozialpädagogischen Zugängen befördert werden, enthält hingegen jenen Surplus, der Empathie und die Wahrnehmung der Folgen des eigenen Handelns für andere und damit Gerechtigkeitsempfinden – und darin Konflikt und Sorgefähigkeit – ermöglicht“ (Böhnisch/Schröer 2018, 319)

Insgesamt sieht Böhnisch das Erlangen der Handlungsfähigkeit auch als Handlungsgegenstand und Interventionsziel Sozialer Arbeit. Dies wird durch die Stärkung von Ressourcen, wie Anerkennung, Selbstwert und Selbstwirksamkeit erreicht, welche das psychosoziale Gleichgewicht

bedingen. Nur so kann ein Individuum der Bewältigungstatsache der Entwicklungsaufgaben meistern, obwohl dies durch den Einfluss der gesellschaftlichen Dauerkrise auf die biografische Entwicklung des Individuums erschwert wird (vgl. Böhnisch 2012; Böhnisch/Schröer 2018; Böhnisch 2019; Lambers 2020).

5.2 Transfer zu Applied Behaviour Analysis

Autistische Kinder befinden sich biografisch bedingt fast immer in kritischen Lebenssituationen, da sie aufgrund ihrer Identität als Autist*innen den permanenten Angleichungsdruck an die Gesellschaft zu spüren bekommen, sich gleichzeitig aber auch in ihrer autonomen Persönlichkeit weiterentwickeln wollen. Diese „anhaltenden paradoxen und prekären Lebenskonstellationen“ (Böhnisch/Schröer 2018, 319) führen zu einem ständigen psychosozialen Ungleichgewicht, welches „die subjektive Handlungsfähigkeit der Menschen grundlegend herausfordert“ (ebd.). Demnach ist davon auszugehen, dass die Handlungsfähigkeit von autistischen Kindern maximal als einfach einzustufen ist, sich aber tendenziell im Bereich zwischen regressiv und einfach einzustufen ist. Dies wäre nach Böhnisch ein Interventionsgrund für die Soziale Arbeit. Nun gilt es zu klären, ob Applied Behaviour Analysis nach den interventionellen Kriterien der Lebensbewältigung zu der Stärkung der Handlungsfähigkeit beiträgt und die Anwendung somit nach dem sozialarbeiterischen Konzept der Lebensbewältigung gerechtfertigt wäre.

Dazu ist zunächst einmal zu klären, auf welcher Ebene ABA greift. Böhnisch unterscheidet in seinem Konzept zwischen drei Ebenen der Lebensbewältigung: Der personal-psychodynamischen, der relational-intermediären und der sozialstrukturellen und sozialpolitischen Ebene (vgl. Böhnisch/Schröer 2018, 320ff; Böhnisch 2019). Dabei bezieht sich die personal-psychodynamische Ebene auf das Bewältigungsverhalten, also das persönliche Erreichen des psychosozialen Gleichgewichts durch Anerkennung, Selbstwert und Selbstwirksamkeit (vgl. ebd.). Die relational-intermediäre Zone beschreibt die Bewältigungskulturen und nimmt speziell Bezug auf das soziale Umfeld eines Individuums und den Rückhalt dessen (vgl. ebd.). Die sozialstrukturelle und sozialpolitische Ebene setzt sich mit den gesellschaftlichen Strukturen und der „Verbesserung sozial riskanter Lebensverhältnisse und ungleicher Lebenschancen“ auseinander (Böhnisch/Schröer 2018, 321), also strukturell bedingter Inklusion- und Teilhabemöglichkeiten.

Die sozialstrukturelle Ebene kann bei dem Transfer zu ABA ausgeschlossen werden, da diese sich ausschließlich auf individuell-persönlicher Basis mit den Klient*innen auseinandersetzt

und keinerlei Bezug zu gesellschaftlichen Strukturen hat. Auch die relational-intermediäre Ebene ist nicht relevant, da ABA sich nicht mit dem Einfluss der Umwelt auf die Kinder auseinandersetzt, sondern nur mit der Angleichung des Verhaltens der Kinder für ein besseres Einfügen in die Umwelt (vgl. Schramm 2007, 173). Also ist Applied Behaviour Analysis ganz eindeutig auf der personal-psychodynamischen Ebene zu verordnen. Die Ziele von ABA, einem Kind Fähigkeiten und Ressourcen an die Hand zu geben, decken sich mit Böhnischs Ansatz zu (Wieder-)Erlangung des psychosozialen Gleichgewichts (vgl. Böhnisch 2019, 20f). Auch Böhnischs Bezüge aus der Psychologie (vgl. Böhnisch 2018, 25) unterstützen die Lokalisierung dieses Transfers. So wird in den nächsten Kapiteln analysiert, ob ABA aus der Perspektive der Lebensbewältigung zur Stärkung der Handlungsfähigkeit beitragen kann, indem sie das Streben nach den Kriterien dafür fördert. Diese sind wie erwähnt Selbstwirksamkeit, Anerkennung und Selbstwert. Sie werden als gesonderte Punkte aufgeführt, sind aber in Relation zueinander zu sehen (vgl. Böhnisch 2018, 24). Da Böhnisch diese Begriffe nicht näher definiert, wird an dieser Stelle auf andere Literatur Bezug genommen.

5.2.1 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit basiert auf der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Albert Bandura (1977). Sie „bezeichnet die Überzeugung, durch eigene Fähigkeiten solche Handlungen ausführen zu können, die zu den gewünschten Zielen führen“ (Eggers 2015, 43). Das bedeutet lapidar ausgedrückt, dass ein Kind, wenn es daran glaubt, dass es die gestellte Aufgabe erfüllen kann, die Chance steigt, diese auch wirklich zu schaffen.

Nach Bandura gibt es vier Quellen für Selbstwirksamkeit: „performance accomplishments“ (Meisterung von schwierigen Situationen), „vicarious experience“ (Beobachtungen von Vorbildern), „verbal persuasion“ (Soziale Unterstützung) und „emotional arousal“ (Physiologische Reaktionen) (vgl. Bandura 1977, 195; Übersetzung: Eggers 2015, 45f).

Die *Meisterung von schwierigen Situationen* beschreibt, dass der Erfolg bei Erfüllung einer Aufgabe die Selbstwirksamkeit stärkt. Je mehr Aufgaben erfolgreich gemeistert werden, desto größer sind die Selbstwirksamkeit und die Chance zukünftige Problemstellungen zu lösen (vgl. Bandura 1977, 195; Eggers 2015, 45f). Dies lässt sich bei der Anwendung von ABA in der kleinteiligen Aufteilung der Aufgaben finden, sowie in der häufigen Wiederholung dieser (vgl. Bernard-Opitz 2020, 41f). Durch das Aufspalten in einfach zu erledigende Teile einer Herausforderung ist die Erfolgschance größer und somit auch die Chance auf das Erleben von Selbstwirksamkeit durch das Bewältigen dieser. Auch der Einsatz von Prompting kann Kindern

helfen, frühe Erfolgserlebnisse zu erzielen. Erfahrungsgemäß steigt auch die Geschwindigkeit des Erreichens von Teilzielen, je mehr gemeistert wurden.

Das *Beobachten von Vorbildern* bezieht sich auf die Orientierung an Peers. Sieht ein Kind demnach, wie ein anderes mit ähnlichem Skillset eine Aufgabe meistert, steigert dies den Glauben an die Fähigkeit, dieselbe Aufgabe ebenfalls zu meistern (vgl. Bandura 1977, 195; Eggers 2015, 46). Autistischen Kindern fehlt jedoch oft die Orientierung an anderen Kindern (vgl. Bernard-Opitz 2020, 144). Aus diesem Grund wird ihnen im Rahmen von ABA das Imitieren beigebracht (vgl. Menze 2012, 24; Bernard-Opitz 2020, 37). Dies ist zwar kein direkter Transfer zu der Beobachtung von Vorbildern, jedoch gibt es Kindern die Möglichkeit, von dieser Fähigkeit Gebrauch zu machen.

Auch die *Soziale Unterstützung* kann bei der Umsetzung von ABA-Methoden zum Einsatz kommen. Diese definiert sich durch den Glauben Anderer an die Fähigkeit etwas zu bewältigen, sowie der verbale Ausdruck dessen (vgl. Bandura 1977, 195; Egger 2025, 46). Die Autorin kann aus eigener Erfahrung berichten, dass Kinder während der Durchführung von Aufgaben oft von Betreuer*innen Zuspruch wie „Du schaffst das!“, o.Ä. bekommen. Allerdings ist dies nicht immer der Fall, da die ursprünglichen ABA-Methoden Lob als soziale Reinforcer betrachten, welche normalerweise erst nach Erfüllen der Aufgabe entgegengebracht werden (vgl. Menze 2012, 68).

Die *Physiologischen Reaktionen* beziehen sich auf die körperlichen Reaktionen des Menschen auf Stresssituationen. Wird der Stress abgebaut und diese verringert, steigt die Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1977, 195; Egger 2025, 46). Durch das Erlernen von Coping-Mechanismen und alternativen Verhaltensweisen kann, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, Stresssituationen von autistischen Kindern (beispielsweise sensorische Überreizung) entgegengewirkt werden. Dadurch, dass sie im Ernstfall wissen, auf welche Coping-Strategien sie zurückgreifen und diese selbstständig einsetzen oder zumindest erfragen können, steigert sich also die Selbstwirksamkeit.

In Bezug auf Erlangen der Selbstwirksamkeit lässt sich also sagen, dass diese in gewissen Aspekten durch ABA erreicht werden kann. Dennoch ist anzumerken, dass das Modell der Selbstwirksamkeit von Bandura vermutlich im Hinblick auf neurotypische Menschen entwickelt wurde und die Quellen für Selbstwirksamkeit für Autist*innen abweichen könnten.

5.2.2 Anerkennung

Böhnisch verwendet den Begriff Anerkennung analog mit *sozialer* Anerkennung. Diese wird durch Honneth in drei Kategorien definiert: Anerkennung in der Liebe, Anerkennung von Rechten und soziale Wertschätzung (vgl. Honneth 2003, 8; Fraser/Honneth 2003, 8). Die Anerkennung in der Liebe beschreibt die Zuwendung innerhalb von Beziehungen im privaten Umfeld eines Individuums, beispielsweise Eltern-Kind-Beziehungen, Freundschaften oder romantische Beziehungen (vgl. Honneth 2003, 153). Zwar leistet ABA keine Beziehungsarbeit, jedoch gibt sie Anhaltspunkte, wie ein Beziehungsaufbau z.B. durch Pairing verbessert werden kann (vgl. Kapitel 3.1.1). Auch durch Stärkung des Sozialverhaltens, sowie die Vernetzung mit anderen autistischen Kindern könnte ABA hier die soziale Anerkennung stärken.

Als Anerkennung von Rechten wird das Bedürfnis eines Individuums als gleichberechtigte und zurechnungsfähige Person angesehen zu werden (vgl. Burdewick 2006, 15). Burdewick sieht dies auch als Voraussetzung für die persönliche Anerkennung als Gesellschaftsmitglied (vgl. ebd.). Das bedeutet also, dass sich ein Individuum der Gesellschaft eher zugehörig fühlt, wenn es von dieser als „normal“ gelesen wird und ihm somit keinerlei Rechte abgesprochen werden. Auf diesen Aspekt hat ABA keinerlei Einfluss, da dies der Gesetzgebung unterliegt. Es ist hier auch keine allgemeingültige Aussage zu treffen, da jede Person im Autismus-Spektrum einen anderen Behindertengrad erhält (vgl. Autismus Deutschland e.V. 2017, 31). Hier könnte jedoch argumentiert werden, dass eine Abmilderung der Symptome durch ABA für eine Einstufung in einen geringeren Behinderungsgrad hilfreich wäre.

Der Punkt soziale Wertschätzung bezieht sich auf die Wertschätzung der Persönlichkeit in der Gesellschaft (vgl. Burdewick 2006, 15). Burdewick beschreibt dies folgendermaßen: „Hier wird der Einzelne als Subjekt, dessen Fähigkeiten für die konkrete Gemeinschaft von konstitutivem Wert sind, wertgeschätzt“ (ebd.). Das bedeutet, dass ein Individuum inklusive individueller Persönlichkeit und Fähigkeiten gesehen und als wertvoller Teil der Gesellschaft betrachtet wird. Demnach sollte ABA theoretisch nicht vonnöten sein, das auch Autist*innen in ihrer vollständigen Identität als schätzungswürdiges Mitglied der Gesellschaft angesehen werden sollten. Doch durch ihre faktisch gegebene „Andersartigkeit“ wird ihnen dies durch Angleichung an ein Verhalten gesellschaftlich entsprechender Normen erleichtert. Dies geschieht durch ABA, indem sozial akzeptierte Verhaltensweisen und zusätzliche Fähigkeiten erlernt werden. So kann auch die soziale Anerkennung insgesamt, wenn auch nicht in allen Punkten, durch den Einsatz von Applied Behavior Analysis gefördert werden.

5.2.3 Selbstwert

Brown et al. definieren Selbstwert allgemein folgendermaßen: „Self-esteem is most commonly used to refer to the way people characteristically feel about themselves“ (Brown et al. 2001, 616). Das bedeutet, dass Selbstwert die Gefühle beschreibt, die eine Person in Bezug auf sich selbst hat, ob positiv oder negativ (vgl. ebd.). Um einen positiven Selbstwert zu erreichen, braucht ein Individuum das „Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten“ (Fend 2001, 213). So könnte man sagen, dass Selbstwirksamkeit (Glaube an die eigenen Fähigkeiten) und Anerkennung (strukturelle Möglichkeiten zur Ausübung des Selbstwertes) Grundvoraussetzungen sind. Dabei kann der Selbstwert sich je nach Lebenssituation verändern. Doch ein guter Selbstwert dient einer erfolgreicherer Bewältigung verschiedener Lebenslagen (vgl. Brown et al. 2001, 616f). Auch zeigen sich Menschen mit höherem Selbstwert resilienter gegenüber Misserfolgen oder Rückschlägen (vgl. ebd.). Dementsprechend kann der Selbstwert auch durch die Steigerung der Selbstwirksamkeit entsprechend Kapitel 5.2.1 und die Förderung der sozialen Anerkennung gemäß Kapitel 5.2.2 mithilfe von ABA gestärkt werden. Brown et al. betonen dabei auch, dass sich der Selbstwert bereits im frühen Kindheitsalter entwickelt und eine Förderung dessen daher von großer Wichtigkeit für das Kind ist (vgl. Brown et al. 2001, 615).

5.2.4 Handlungsfähigkeit

Nach Analyse der drei Aspekte des psychosozialen Gleichgewichts lässt sich schließen, dass Applied Behaviour Analysis durchaus zuträglich für das Erreichen dessen sein kann. Und da das psychosoziale Gleichgewicht die Voraussetzung für eine erweiterte oder zumindest einfache subjektive Handlungsfähigkeit ist, wird auch diese durch ABA unterstützt.

Es ist davon auszugehen, dass durch ihren Einsatz der Schritt von regressiver zu einfacher Handlungsfähigkeit zu schaffen ist. Böhnisch nennt als Kriterien der einfachen Handlungsfähigkeit zum einen „sozial integrierte Alltagsorientierung“ (Böhnisch/Schröer 2018, 21) und „Sicherung der eigenen Existenz“ (ebd.). Soziale Integration im Alltag kann durch die soziale Anerkennung erreicht werden, welcher ABA durch Angleichung an gesellschaftliche Standards und dem Beibringen alltagstauglicher Fähigkeiten behilflich sein kann. Durch diese kann auch die eigene Existenz gesichert werden. Zwar wird in diesem Kontext von Kindern gesprochen, deren Existenz hauptsächlich von den Eltern abhängt, jedoch kann der Einsatz von ABA ihnen beispielsweise dabei helfen, sich auf die Schule vorzubereiten und sich in diese zu integrieren.

Der Besuch einer regulären Schule kann wiederum förderlich für eine Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt sein und somit die zukünftigen Sicherung der persönlichen Existenz unterstützen.

Aus dieser Perspektive wäre Applied Behaviour Analysis nach Standards der Lebensbewältigung eine gerechtfertigte Intervention bei Kindern mit Autismus, da die Ziele der Anwendung, also die Stärkung der subjektiven Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenskonstellationen gegeben ist.

6. Fazit

Applied Behaviour Analysis hat eine lange Entwicklungsgeschichte mit vielen unterschiedlichen Hintergründen (vgl. Kapitel 2). Im Laufe der Geschichte wurde durch verschiedene Vertreter*innen eine empirische Basis begründet. Diese sorgt bis heute für die Anerkennung als eine der wenigen evidenzbasierten Autismusinterventionen (vgl. Röttgers/Rentmeister 2020, 16). So sind auch die einzelnen Methoden (vgl. Kapitel 3) größtenteils empirisch abgesichert (vgl. Bernard-Opitz 2009, 251ff). Allerdings werden aktuell immer mehr Stimmen gegen ABA laut (vgl. Kapitel 4), da diese ihr vorwerfen, die Verhaltensmodifikation von ABA sei zum einen nicht bedürfnisorientiert genug, zum anderen biete sie den Kindern keine adäquaten Coping-Mechanismen für die Bewältigung des Alltags. Auch diene die Methode nur der Anpassung an die Gesellschaft, welches zu Identitätsverlust führen könne und somit von Kritiker*innen als Missbrauch bezeichnet wird. Auch die Ursprünge und Methodiken von ABA werden hinsichtlich ihrer ethischen Vertretbarkeit infrage gestellt (vgl. Lynch 2019).

Befürworter*innen argumentieren jedoch, dass ABA eine individuelle Lösung für Problemverhalten eines jeden Kindes bieten könne (vgl. Bernard-Opitz 2020, 246). Auch diene sie zur Entwicklung von Coping-Strategien und dem Erlernen von neuen, alltags- und zukunftsrelevanten Fähigkeiten, sowie der Förderung der Sozialverhaltens (vgl. Menze 2012, 23f).

Daher stellt sich die Frage, inwiefern Wirksamkeit und Nutzen die Anwendung von ABA rechtfertigen?

Insgesamt lässt sich sagen, dass obgleich die Wirksamkeit empirisch belegt ist und die Ziele von ABA somit erreicht werden, der Nutzen für autistische Kinder nur teilweise gegeben ist. Dies hängt allerdings auch sehr stark individuell von dem Kind ab. Durch beispielsweise das Lernen von Coping-Strategien, den Einsatz von PECS oder manchen Fähigkeiten, welche in den ABLLS vorgegeben sind, können Kinder durchaus einen Mehrwert von ABA haben.

Beispielsweise können sie den Umgang mit Stresssituationen besser meistern, ihre Bedürfnisse ausdrücken und ihre Autonomie stärken. Andere Fähigkeiten, besonders diejenigen, die zur Angleichung an gesellschaftliche Standards dienen (wie Augenkontakt halten, etc.) haben für autistische Kinder aus Sicht der Autorin allerdings keinen erheblichen Nutzen. Dies ist jedoch nicht an ABA zu kritisieren, sondern an der mangelnden Anerkennung von Neurodiversität in der Gesellschaft.

Jedoch überschatten nach Meinung der Autorin die ethischen Bedenken die empirische Wirkung und den hier genannten Nutzen, welcher im Vergleich zu den Vorwürfen eher gering ausfällt. Es gibt eine Vielzahl von Erfahrungsberichten, welche von negativen Erlebnissen mit ABA und sogar Traumata infolge dieser erzählen. Unter dem Artikel von C.L. Lynch (2019) zu der Kritik an ABA sind beispielsweise über 400 Kommentare zu finden, ein Großteil davon negativ. Auch wenn all dies keine wissenschaftlich belegten Quellen sind, ist es doch von großer Wichtigkeit, sie wahrzunehmen und anzuerkennen.

Aus der Sicht Böhnischs (vgl. Kapitel 5) wäre der Einsatz von ABA zwar aus Perspektive der Lebensbewältigung vertretbar, da autistische Kinder mit der Erlangung der subjektiven Handlungsfähigkeit einen Nutzen daraus ziehen können, jedoch ist dies sehr analytisch gedacht und lässt die Kritik an ABA außer Acht. Des Weiteren ist dies nur eine mögliche Perspektive aus der Sicht der Sozialarbeitstheorien, eine andere Theorie könnte möglicherweise eine gegensätzliche Antwort bieten. Daher muss im Endeffekt personenbezogen eine Entscheidung zum Nutzen von ABA getroffen werden, auf Basis der in Kapitel 4 gewonnenen Erkenntnisse lautet die Handlungsempfehlung der Autorin jedoch, andere Therapiekonzepte in Erwägung zu ziehen. Sollte ABA bevorzugt werden, gilt es die Standards und Methoden der verschiedenen Einrichtungen genau zu evaluieren.

„There’s still a lot of talking about us [autistic people], and very little listening to us“ (Toeps 2020, 174). Dieses Zitat von Bianca Toeps, einer autistischen Aktivistin, sollte den Maßstab für den zukünftigen Umgang sowohl mit Autismus, als auch mit Autismusinterventionen setzen. Aus Sicht der Autorin würde es an Entmündigung grenzen, den Standard für den Umgang mit Autismus aus neurotypischer Sicht zu setzen und die Bedürfnisse von Autist*innen dabei zu übergehen. Hier gilt es, die Standards, sowie die Methoden und Ziele von ABA zu überdenken und auch einen ethischen Rahmen für die Umsetzung zu liefern, indem beispielsweise der

Ethik-Code des BACB überarbeitet wird. Dies sollte in ständigem Diskurs von Fachpersonal und Klient*innen, also Autist*innen geschehen.

Auch sollte die Entwicklung der Forschung in diesem Bereich im Blick behalten werden. Eine Tendenz geht momentan zur Veröffentlichung von mehr Studien, die sowohl die Wirksamkeit von Applied Behaviour Analysis auseinandersetzen als auch die Langzeitfolgen bei der Anwendung der heutigen Standards analysieren (vgl. Eikeseth 2009; Kupferstein 2018; Leaf et al. 2021). Eine inklusive Weiterentwicklung von ABA wäre für beide Seiten von Nutzen, da ABA einige gute Ansätze enthält, jedoch in vielen Bereichen eine Anpassung an eine inklusivere Sichtweise auf Autismus und die Rolle von autistischen Menschen in der Gesellschaft bedarf.

7. Literaturverzeichnis

American Psychiatric Association (ed.) (2015): Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®. Göttingen Bern Wien: Hogrefe.

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 84(2), 191–215.

Barbera, Mary Lynch (2007): The verbal behavior approach. how to teach children with autism and related disorders. London. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Behavior Analyst Certification Board (o.J.): Credentials. Online unter: <https://www.bacb.com> (Zugriff: 10.06.2023).

Bernard-Opitz, Vera (2009): Applied Behavior Analysis (ABA)/Autismusspezifische Verhaltenstherapie. In: Bölte, Sven (Hrsg.): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern: H. Huber, 242-259.

Bernard-Opitz, Vera (2020): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. 4. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Bernard-Opitz, Vera/Häußler, Anne (2017): Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Fördermaterialien für visuell Lernende. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Boxberger, Jürgen (2020): Mit autistischen Merkmalen, Fähigkeiten und Stärken umgehen. Ein zusammenfassendes Resümee aus der Innensicht. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Autismus verstehen. Außen- und Innensichten. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 193-205.

Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 219–233.

Böhnisch, Lothar (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. eine Einführung. 8. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).

Böhnisch, Lothar (2019): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa (Zukünfte).

Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2018): Lebensbewältigung. In: Graßhoff, Gunther et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 317–326.

Bölte, Sven (2009): Evidenzbasierte Intervention. In: Bölte, Sven (Hrsg.): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern: H. Huber, 221-228.

Brookman-Fraze, Lauren et al. (2009): Parent Training Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders, in Matson, Johnny L. (Hrsg.) Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders. New York, NY: Springer New York, 237–257.

Brown, Jonathan D et al. (2001): From the top down: Self-esteem and self-evaluation. Cognition and Emotion, 15(5), 615–631.

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (o.J.): ICD-11 in Deutsch. Entwurfsfassung. Online unter: <https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/node.html> (Zugriff: 10.06.2023).

Burdewick, Ingrid (2006): Soziale Anerkennung und politische Partizipation Jugendlicher. In: Sozial Extra, 30, 13–16.

Cooper, John O. et al. (2020): Applied behavior analysis. Third edition. Global edition. Harlow, England: Pearson Education Limited.

Egger, Josef W. (2015): Selbstwirksamkeit. Ein kognitives Konstrukt für gesundheitliches Verhalten. In: Egger, Josef. W.: Integrative Verhaltenstherapie und psychotherapeutische Medizin. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 283–311.

Eikeseth, Svein et al. (2002): Intensive Behavioral Treatment at School for 4- to 7-Year-Old Children with Autism. A 1-Year Comparison Controlled Study. *Behavior Modification*, 26(1), 49–68.

Eikeseth, Svein et al. (2007): Outcome for Children with Autism who Began Intensive Behavioral Treatment Between Ages 4 and 7. A Comparison Controlled Study, *Behavior Modification*, 31(3), 264–278.

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 30 (1), 158–178.

Feineis-Matthews, Sabine/Schlitt, Sabine (2009): Umschriebene Verhaltenstherapeutische Maßnahmen. In: Bölte, Sven (Hrsg.): *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven*. Bern: H. Huber, 229-241.

Götz, Johanna (2010): *Verhaltenstherapeutische Interventionen bei frühkindlichem Autismus Eine kontrollierte Einzelfallstudie*. 1. Auflage. Hamburg: Diplom.de.

Jones, Sandra C. et al. (2023): Representation of autism in fictional media. A systematic review of media content and its impact on viewer knowledge and understanding of autism. Online unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13623613231155770> (Zugriff: 10.06.2023).

Klauck, Sabine (2009): Verhaltensgenetik, Molekulargenetik und Tiermodelle. In: Bölte, Sven (Hrsg.): *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven*. Bern: H. Huber, 87-107.

Kupferstein, Henny (2018): Evidence of increased PTSD symptoms in autistics exposed to applied behavior analysis. In: *Advances in Autism*, 4(1), 19–29.

Leaf, Justin B. et al. (2021): Concerns About ABA-Based Intervention. An Evaluation and Recommendations. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders* [Preprint].

Lechmann, Claus et al. (2009): Das Picture Exchange Communication System (PECS). In: Bölte, Sven (Hrsg.): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern: H. Huber, 375-386.

Lovaas, Ole Ivar (1977): The autistic child. language development through behavior modification. New York: Irvington Publishers.

Lovaas, Ole Ivar (2002): Teaching individuals with developmental delays. basics intervention techniques. Austin: Pro-Ed.

Lynch C.L. (2019): Invisible Abuse. ABA and the things only autistic people can see. Online unter: <https://neuroclastic.com/shocking-truth-about-aba/> (Zugriff: 10.06.2023)

Margraf, Jürgen/Schneider, Silvia (Hrsg.) (2018): Grundlagen, Diagnostik, Verfahren und Rahmenbedingungen psychologischer Therapie. 4. Auflage. Berlin [Heidelberg]: Springer (Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 1).

Matson, Johnny L. (Hrsg.) (2009): Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders. New York: Springer.

Matson, Johnny L. and Neal, Daniene (2009): History and Overview. In Johnny L. Matson (Hrsg.) Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders. New York, NY: Springer New York, 1–13.

Maurice, Catherine et al. (Hrsg.) (1996): Behavioral intervention for young children with autism. a manual for parents and professionals. Austin: Pro-Ed.

McCabe, Lia/McCabe, Matt (2021): Embracing Autism [Audio-Podcast]. Online unter: <https://open.spotify.com/show/5LtFSpYK31jTAgRTKa8sCI> (Zugriff: 06.06.2023)

McPhilemy, Catherine/ Dillenburger, Karola (2013): Parents' experiences of applied behaviour analysis (ABA)-based interventions for children diagnosed with autistic spectrum disorder, *British Journal of Special Education*, 40(4), 154–161.

Menze, Janina (2012): *Autismus und die Lernmethode ABA: angewandte Verhaltensanalyse*. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Spektrum Ergotherapie).

Millman, Carol (2019): The shocking truth about ABA, Autism and Abuse. Online unter: <https://neuroclastic.com/shocking-truth-about-aba/> (Zugriff: 10.06.2023)

Milyko, Kerri (2021): *Lernen im Sekundentakt. Präzisionslernen bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen*. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Autismus Konkret).

Minshawi, Noha F. et al. (2009): Adaptive and Self-Help Skills. In: Johnny L. Matson (Hrsg.): *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York, NY: Springer New York, 189–206.

Naoi, Nozomi (2009): Intervention and Treatment Methods for Children with Autism Spectrum Disorders. In: Johnny L. Matson (Hrsg.): *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York, NY: Springer New York, 67–81.

Pavlov, Ivan (1927): *Conditioned reflexes*. Oxford: Oxford University Press.

Pyramid Educational Consultants of Germany GmbH (2023): *Pyramid Education Consultants. Kommunikationsfähigkeiten fürs Leben vermitteln*. Online unter: https://pecs-ger-many.com/?gclid=CjwKCAjwvpCkBhB4EiwAujULMokOvypOSlaarmKOxdjiaT0c5usxN6z6iX-zTCJ8QJaIC2Fe35d-fxoCsB0QAvD_BwE (Zugriff: 10.06.2023)

Remschmidt, Helmut (2012): *Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen*. 5. Auflage. München: C.H.Beck.

Ringdahl, Joel E. et al. (2009): Applied Behavior Analysis and Its Application to Autism and Autism Related Disorders In: Johnny L. Matson (Hrsg.): Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders. New York, NY: Springer New York, 15–32.

Rodgers, Mark et al. (2021): Intensive behavioural interventions based on applied behaviour analysis for young children with autism. An international collaborative individual participant data meta-analysis. In: Autism, 25(4), 1137–1153.

Röttgers, Hanns Rüdiger /Rentmeister, Katrin (2020): Alltagsorientiertes Lernen von Menschen mit Autismus. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Autismus konkret).

Schramm, Robert/Claypool-Frey, Regina G. (2009): Verbal Behavior. In: Bölte, Sven (Hrsg.): Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven. Bern: H. Huber, 261-272.

Schramm, Robert (2007): Motivation und Verstärkung. Wissenschaftliche Intervention bei Autismus, Applied Behavior Analysis und Verbal Behavior. Ein Handbuch für Eltern, Lehrer, Erzieher und andere Fachleute. Hesse: Pro-ABA.

Silberman, Steve (2016): Neurotribes. the legacy of autism and the future of neurodiversity. London: Allen et Unwin.

Sinzig, Judith (2011): Frühkindlicher Autismus. Berlin Heidelberg: Springer (Manuale psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen).

Skinner, Burrhus Frederic.(2014): Verbal Behavior. 2. Auflage. Edited by B.F. Skinner Foundation. Cambridge: B.F. Skinner Foundation.

Theunissen, Georg (2020): Autismus. Das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Autismus verstehen. Außen- und Innensichten. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 21-113.

Toeps, Bianca (2020) But you don't look autistic at all. The Hague, Netherlands: Toeps Media.

Tröster, Heinrich/Lange, Sarah (2019): Eltern von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen: Anforderungen, Belastungen und Ressourcen. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer (Research).

Urbaniak, Beata (2017): Applied Behavior Analysis (ABA) in der Therapie von Kindern mit Autismus. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Vero, Gee (2020): Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Autismus verstehen. Außen- und Innensichten. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 117-125.

Weinmann, Stefan et al. (2009): Verhaltens- und fertigkeitenbasierte Frühinterventionen bei Kindern mit Autismus. In: Schriftenreihe Health Technology Assessment (HTA) in der Bundesrepublik Deutschland, 89. DIMDI.

8. Anhang

Anhang Nr. 1: Inhaltsverzeichnis der ABLLS-R (privat)

Anhang Nr. 2: Beispielseite aus den ABLLS-R (privat)

Anhang Nr. 3: Fähigkeitenübersicht ABLLS-R (privat)

Anhang Nr. 4: ABC-Datenblatt (privat)

Anhang Nr. 5: Programm Datenblatt (privat)

Table of Contents

OVERVIEW OF THE ABLLS™-R.....	i
BASIC LEARNER SKILLS ASSESSMENT	
A. Cooperation and Reinforcer Effectiveness	1
B. Visual Performance	5
C. Receptive Language	11
D. Imitation.....	21
E. Vocal Imitation	26
F. Requests.....	30
G. Labeling.....	35
H. Intraverbals.....	43
I. Spontaneous Vocalizations	52
J. Syntax and Grammar	54
K. Play and Leisure	57
L. Social Interaction	61
M. Group Instruction.....	67
N. Follow Classroom Routines.....	69
P. Generalized Responding.....	71
ACADEMIC SKILLS ASSESSMENT	
Q. Reading Skills	72
R. Math Skills.....	75
S. Writing Skills.....	79
T. Spelling.....	81
SELF-HELP SKILLS ASSESSMENT	
U. Dressing Skills.....	82
V. Eating Skills.....	84
W. Grooming	85
X. Toileting Skills.....	86
MOTOR SKILLS ASSESSMENT	
Y. Gross Motor Skills.....	88
Z. Fine Motor Skills.....	91
APPENDICES:	94

Assessment of Basic Language and Learning Skills - Revised

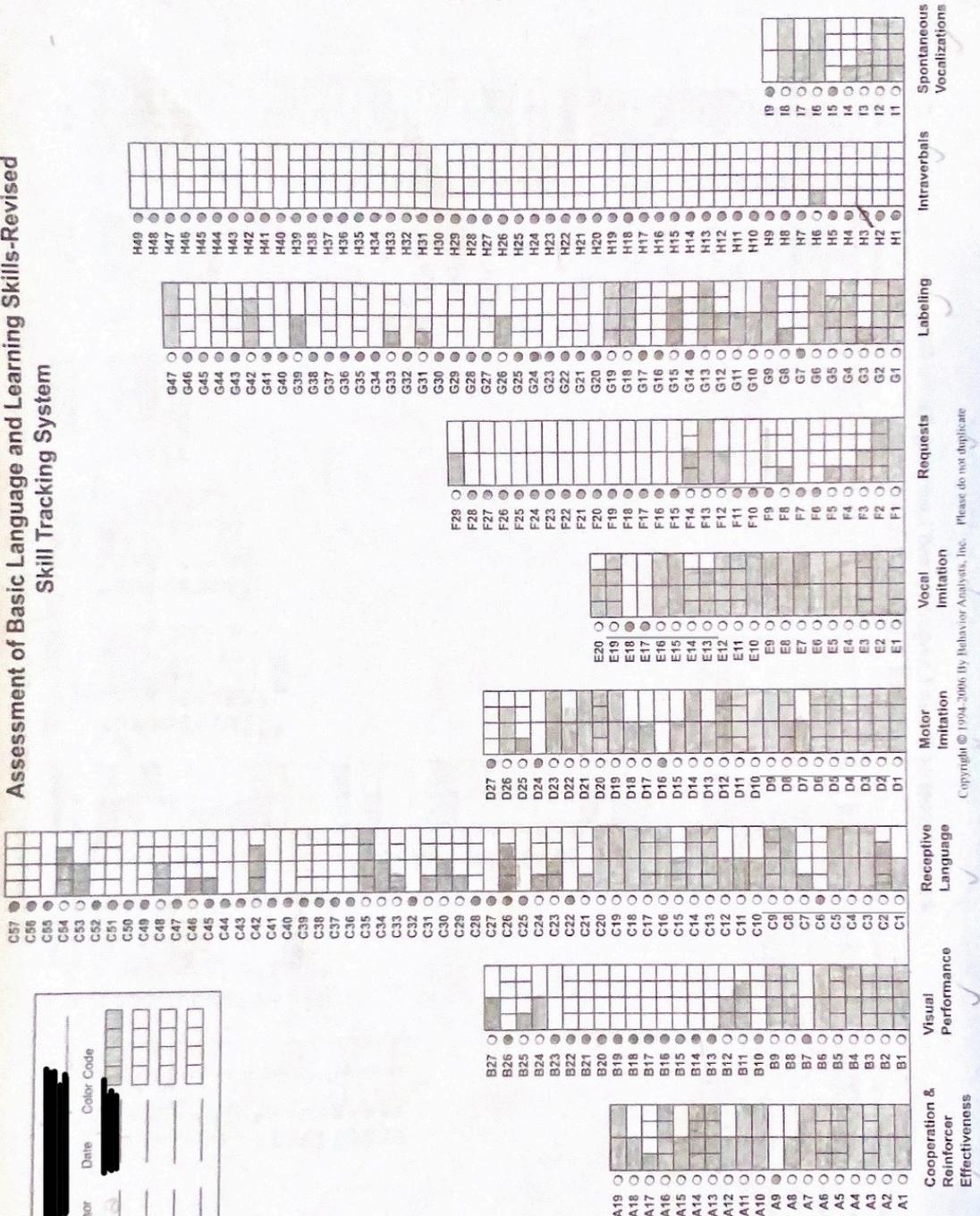
VERBAL BEHAVIOR

VOCAL IMITATION

TASK SCORE	TASK NAME	TASK OBJECTIVE	QUESTION	EXAMPLES	CRITERIA	NOTES
E 1 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Imitates sounds on request	The student will imitate a sound when you say, "Say _____"	Can the student imitate sounds upon request?		4= readily and accurately imitates almost any sound, 3= 15 sounds, 2= 5 sounds, 1= 2 sounds	
E 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Imitates sequence of single sounds switching with a model	The student will be able to repeat a series of individual sounds presented in quick succession.	Is the student able to repeat a sequence of sounds immediately after they are presented in a one-after-the-other manner?	Child quickly repeats each sound presented in rapid succession (e.g., "May", "Moe", "Me", "ah", "but", "ee", "oh")	2= can repeat at least 10 separate sounds in 15 seconds, 1= can repeat 5 separate sounds in 10 seconds	New
E 3 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4	Imitates initial sounds of words	When a word is modeled for the student, he will be able to imitate the initial sounds of that word.	Can the student imitate the initial sounds of words which are modeled to them?	For "bat" says "ba" For "shoe" says "sh" For "apple" says "ap" For "up" says "uh"	4= readily and accurately imitates at least the first sound of almost any word, 3= 15 sounds, 2= 5 sounds, 1= 2 sounds	
E 4 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Imitation of multiple separate sound combinations	The student will be able to repeat a variety of separate sounds in combination in which the student must attend to both sounds.	Is the student able to repeat his known sounds in a variety of combinations in which the sounds are presented?	Says "ma" "na" vs. "ma" "me" vs. "na" "moe", says "ee" "o" vs. "ee" "ee" vs. "ee" "ah"	2= can repeat at least 4 pairs of sound combinations for at least 4 starting sounds, 1= can repeat at least 3 pairs of sound combinations for at least 2 starting sounds	New
E 5 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Imitation of short & fast vs. elongated/slow sounds	The student will be able to repeat sounds matching the speed of the presented sound.	If a sound is presented in a deliberately slow or fast manner, is the child able to match the speed that sounds are said to him?	Says "mm" vs "mmmm"	2= readily imitates sounds matching the speed of the model, 1= requires only gestural prompts to match the speed of the model	New
E 6 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Imitation of the number of repetitions of a sound	Upon request, student will imitate a sound for the same number of repetitions as was just modeled	Following a demonstration by a model, will the student imitate the same number of repetitions of a sound when asked to "Say (sound)?"	Say "ah" once vs. "ah" "ah"	2= imitates any number of up to three repetitions of a sound without prompts 1= imitates any number of up to three repetitions of a sound when provided with only gestural prompts	New

Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised Skill Tracking System

Student	[Redacted]	Date	[Redacted]
Assessor	[Redacted]	Color Code	[Redacted]
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></div> </div>			



Copyright © 1994-2006 by Behavior Analysts, Inc. Please do not duplicate.

Student: [redacted]

Tutor: _____

Date: _____

Date	Time /setting/duration	Antecedent	Behaviour	Consequence	Signature
02/12	3.45 PM	[redacted] scratched [redacted] face, [redacted] went to hit [redacted] member of staff put arm behind	[redacted] bit member of staff's arm.	we separated both children and calmed them down.	[redacted]
07/12	3.00 pm	[redacted] didn't like the sensory play	bit Lotta's arm.	had to touch floor once and then was allowed to go	LS.
14/12	14:45 pm	[redacted] went down stairs for arts/ sensory [redacted] didn't like it	[redacted] bit Lotta twice	told no hitting, [redacted] gave chewy	LS
14/12	15:00 pm	[redacted] didn't want to do art/was upset that he was brought away from sink	tried to bite Lotta	told no biting gave chewy followed through with art	LS
15/12	2.40pm	[redacted] was doing work at the table. He wanted a toy and was upset he didn't get it	[redacted] tried to bite Lotta	Told no biting was given chewy and activity at table was continued.	[redacted]
01/02	15:15 pm	Lotta brought [redacted] down from climbing	tried to bite Lotta	given chewy + satisfying toy	LS
23/02	13:30 pm At worktable	[redacted] wanted to get up Lotta pulled him from behind	scratched [redacted] face, tried to pull her hair	had to sit back down, had to do one small work and then break. /chewy.	LS
23/02	13:50 pm worktable	[redacted] wanted to get up	punched and scratched Lotta's neck	h	LS
23.02.	Came in taxi	Lotta prompted from behind			



The Lighthouse Centre.
 St Columba's Boys Primary School,
 Douglas,
 Cork.
 thelighthousecentrecork@gmail.com
 www.thelighthousecentrecork.com

Student name: [REDACTED]	Program Follow instructions to give non-RT object
LTO: [REDACTED] will be able to give non-reinforcing object usually in 3 sec, if asked.	Program Number: C8
Materials Needed: object	Instruction: 1. present object 2. say "Give me X" 3. 4SC or Praise → 10 trials!
Criteria: 100 X 1 90 X 2 80 X 3	

Target	Date Introduced	Date Mastered
1 sock (array of 1) ^{8 FP 2 PP}	10.12.20	14.12.20
2 sock (array of 1) ^{1 FP 5 PP 4 I}	15.12.20	15.12.20
3 sock (array of 1) ^{4 PP 6 I}	16.12.20	17.12.20
4 sock (array of 1) ^{10 I}	20.01.21	22.01.21
5 sock (array of 2) ^{8 FP 2 PP}	26.01.21	28.01.21
6 sock (array of 2) ^{1 FP 5 PP 4 I 10 I}	01.02.21	05.02.21
7 sock (array of 3) ^{5 FP 4 PP 3 I}	01.02.21	25.02.21
8 shoes (array of 3) ^{5 FP 5 PP}	02.03.21	

Prompts: Full, Partial, Gestural

Student: [REDACTED]
 Date: 01.03.21 - 05.03.21

Program name: Give Non - R + object										
Antecedent: shoe (array of 3)										
Prompt Level:										
Monday	1	N/A								
Tuesday	2	N/A								
Wednesday	3	N/A								
Thursday	4	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Friday	3	+	+	+	-	+	+	+	-	+

8/17/21

5 FP
 5 PP
 3 FP
 4 PP
 3 I

100%
 70%

Program name: GIVE - clip names										
Antecedent:										
Prompt Level:										
Monday		N/A								
Tuesday		N/A								
Wednesday		N/A								
Thursday		+	+	+	-	+	+	+	+	-
Friday		+	+	+	+	-	+	+	-	-

2 FP
 5 PP
 3 I

70%
 70%

Program name: 0-0 Matching										
Antecedent: shoe (array of 2)										
Prompt Level:										
Monday		-	+	+	+	+				
Tuesday		N/A								
Wednesday		N/A								
Thursday		-	+	-	+	+	+	+	-	-
Friday		+	-	+	+	+	+	+	+	+

10 I

60%
 90%

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

