

Schulinterne Ansprechpartner/in Autismus – eine Arbeitsfeld-Definition

Durch die anstehende Verwaltungsreform in Baden-Württemberg ist derzeit offen, ob und wie die bisherigen schulischen Hilfesysteme unter dem Dach der Staatlichen Schulämter ab 1.1.05 ihre bisherigen Aufgaben weiter ausgestaltet werden. Fluktuationen, Um-, Neu- oder vorübergehende Nichtbesetzung dieser Aufgaben sind denkbar.

Aber nicht nur auf Schulamtsebene. Üblicherweise haben wir auch im Autismusbereich an Schulen geringfügige Fluktuationen, die sich – wenn keine Nachfolger/Innen die Arbeit übernehmen – für die innerschulische Förderung von Kindern mit autistischem Verhalten fatal auswirken kann.

Schulische Hilfen, Bsp. Baden-Württemberg

Bislang sind die schulischen Hilfen in Ba-Wü in allen Schulamtsbereichen gleichartig organisiert. Verschiedene Personengruppen teilen sich dabei unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche:

Die Autismusbeauftragten informieren und beraten Schulen, Eltern und außerschulische Institutionen über spezifische Fragen des Autismussyndroms. Sie begleiten die Suche nach geeigneten Förderorten bzw. Erprobungsphasen. Sie organisieren im Auftrag der Schulverwaltung u.a. sachbezogene Fortbildungen.

Die **Arbeitsstelle Kooperation** ist u.a. bei der Suche und Ausgestaltung geeigneter Schulplätze für Kinder mit besonderem Förderbedarf behilflich.

Die **pädagogischen Berater** unterstützen Schulen bei der Umsetzung besonderer pädagogischer Aufgaben konzeptionell, hier die Schulen in unterrichtlichen und schulorganisatorischen Fragen, die sich aus der jeweils individuellen Situation vor Ort ergeben, z.T. auch in Fragen der Leistungsfeststellung.

Die **Schulpsychologischen Beratungsstellen** sind an den OSA's angesiedelt. Sie machen in der Hauptsache Schullaufbahnberatungen und beraten teilweise bei allgemeinen psychologisch-pädagogischen Fragen – so z.B. bei der Behebung von Verhaltensauffälligkeiten von Schülern und bei der Bewältigung innerschulischer Konflikte.

Die **Beratungslehrer** informieren vorwiegend über geeignete Bildungsgänge, helfen aber auch bei der Bewältigung von Schulschwierigkeiten, soweit Möglichkeiten hierzu im pädagogischen Bereich liegen.

Die **Sonderpädagogischen Dienste** nehmen auf Grund ihrer regionalen Systemkenntnisse eine wichtige Mittlerrolle bei der Gestaltung und Organisation geeigneter Hilfeangebote vor Ort ein.

(nach: Arbeitsgruppe des MKJS Maier, Scheel, Schmid, Tieck: Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen (Entwurf), Januar 2002)

Allerdings sehen vor Ort die Arbeitsteilungen in den Staatlichen Schulämtern doch noch recht verschieden aus, sodass eine Gleichartigkeit nicht bestätigt, der Wunsch danach aber vom Autor geteilt wird.

Ortswechsel

Wechseln wir die Sichtweise und gehen in eine ganz gewöhnliche SfG. Dort finden wir eine Reihe von Kindern und Jugendlichen, teilweise mit einer geistigen Behinderung und autistischen Verhaltensweisen, teilweise mit besonderem Förderbedarf und autistischen Verhaltensweisen. Diese sitzen in ihren Klassen, und die Klassenlehrerinnen melden einen Bedarf nach Unterstützung an.

Was passiert?

Das o.g. Unterstützungssystem läuft an, macht sich aber aus eigenen zeitlichen Kapazitätsgründen schnell rar, eine differenzierte und individualisierte Hilfe ist nur marginal zu leisten.

Sind in einem Schulamtsbezirk neben einigen SchülerInnen mit Asperger-Syndrom in Allgemeinen Schulen auch eine bestimmte Anzahl von SchülerInnen mit anderen Autismusformen bzw. Formen tief greifender Entwicklungsstörungen (i.S. ICD 10) an mehreren SfGs zu betreuen, werden die Hilfeangebote unter den gegebenen Rahmenbedingungen zwangsläufig oberflächlich.

Das Fehlen eines weiteren Bindegliedes in der Hilfe-Kaskade wird auf diese Weise augenscheinlich.

Eine mögliche Lösung

Eine Lösung des Problems zeichnet sich ab, wenn wir darüber nachdenken, wie eine qualitativ gute und nachhaltige Arbeit in den jeweiligen SfG's vor Ort erreicht werden kann: geeignete und geeignete Lehrpersonen innerhalb der SfG's bauen innerschulisch das Hilfesystem zur Unterrichtsentwicklung auf. Dieses ist präzise auf die Erfordernisse vor Ort zugeschnitten. Diese Lehrpersonen brauchen eine Bezeichnung für ihre Tätigkeit. Nennen wir sie daher vorerst die innerschulischen **Ansprechpartner/-in Autismus**. Sie sind die unmittelbaren Ansprech-Partner/Innen in den jeweiligen Schulen, für ein dort eindeutig festgelegtes Klientel, deren LehrerInnen und Eltern. Sie sind es, die die genaueste Vor-Ort-Kompetenz besitzen. Sie können am effektivsten die innerschulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen bündeln, initiieren, modifizieren und anleiten.

Dass diese Ansprechpartner/Innen bei allgemeinen, über die schulischen Belange hinausgehende Problem- und Fragestellungen Hand in Hand mit den o.g. Hilfesystemen zusammenarbeiten, ist im Interesse einer fundierten Arbeit wünschenswert und im Sinne einer Arbeitsteilung notwendig.

Ein solches innerschulisches Hilfesystem deckt bestimmte, klar umschreibbare Arbeitsbereiche ab. Diese können in einem Arbeitsfeld zusammengefasst und näher definiert werden.

Die Aufgaben der innerschulischen Ansprechpartner/Innen Autismus sind – auch an verschiedenen Schulen – in ihren Grundzügen identisch, die Arbeitsfelder vergleichbar.

Diese Vergleichbarkeit schafft die Möglichkeit einer Arbeitsplattform, auf der diese Ansprechpartner/Innen Autismus ihre schulinterne Arbeit mit KollegInnen in der gleichen Funktion in anderen SfGs vergleichen, adaptieren, modifizieren, weiterentwickeln können.

Zwei Ziele

Dieser Beitrag hat deshalb zwei erklärte Ziele:

- a) um die von dem o.g. Hilfesystem postulierten Aufgaben in der von ihm selbst geforderten Qualität umzusetzen, wird die Notwendigkeit einer weiteren innerschulischen Beratungsfunktion gesehen und begründet
- b) die Aufgabenfelder innerschulischer Beratung für die schulische Förderung von Kindern mit autistischem Verhalten sind identisch. Sie können im Sinne einer Qualitätsentwicklung und -sicherung bei Schulentwicklungen Berücksichtigung finden. Schulleitungen wie Ansprechpartner/Innen Autismus können sich in der Ausarbeitung der jeweiligen Konzeptionen an einem einheitlichen Standard orientieren, wenn ihnen das eine Hilfe ist.

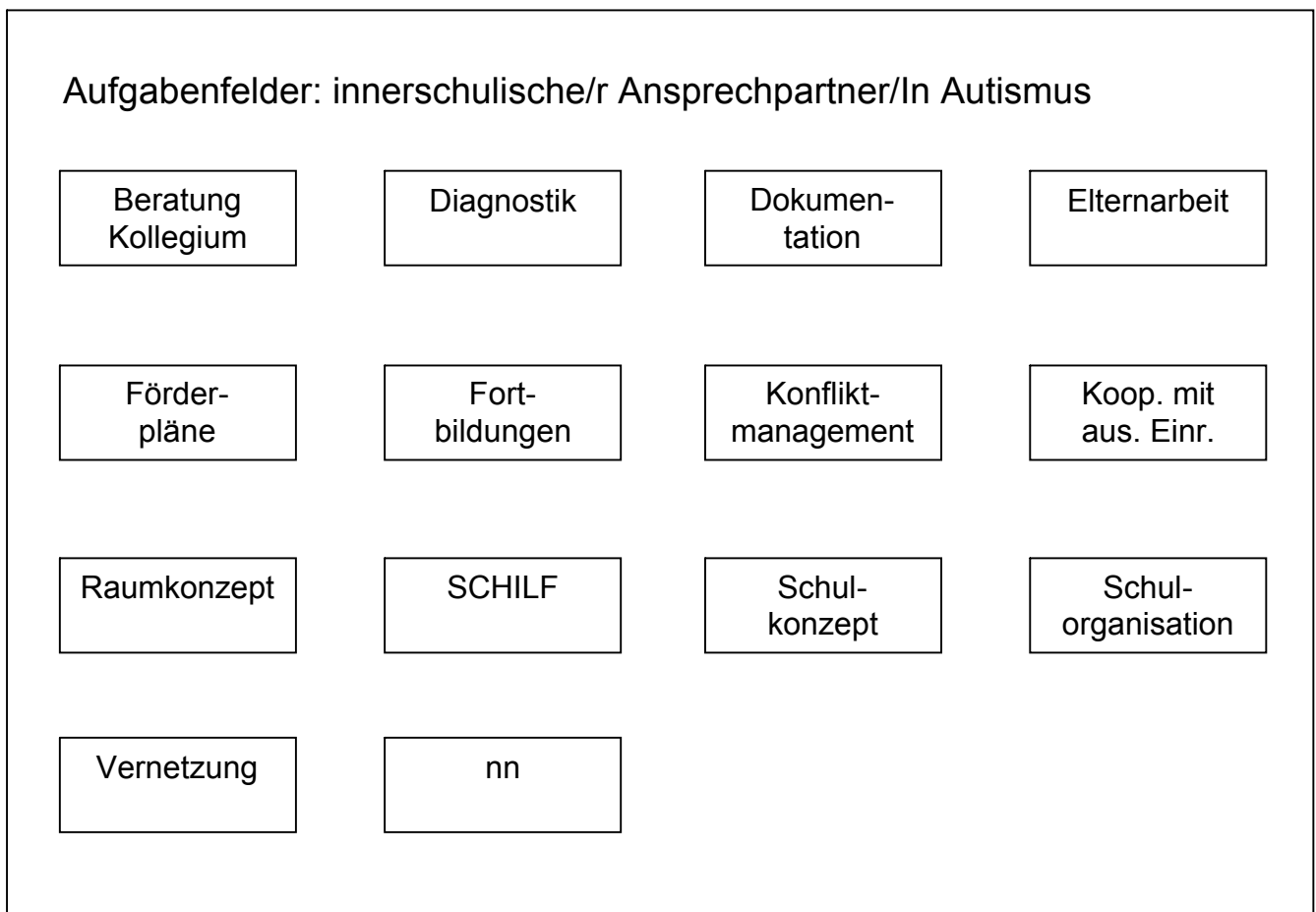


Abb. 1: Aufgabenfelder des/r innerschulischen Ansprechpartner/In Autismus

Erläuterungen

Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf die inhaltliche Klärung der einzelnen Aufgabengebiete, wie sie im Moment als notwendig erachtet werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit besteht nicht.

Beratung von KollegInnen

Wer berät, sollte das zumindest semiprofessionell tun können. Die Fortbildung in einem Beratungskonzept, das zu einem selbst passt, ist empfehlenswert. Grundsätze in Gesprächsführung, Kontraktbildung, Prozessverläufen, Evaluation und Dokumentation sind von Vorteil.

Bei der Beratung von KollegInnen stehen regelhaft im Vordergrund:

- Kompetenztransfer: Äthiologie-Modelle, Verständnis für Dysfunktionen (i.S. Helbigs und Dalferths) und Probleme auf der Beziehungsebene Diagnostikmodelle, pädagogische Interventionen,
- realistische und unrealistische Förderziele,
- Umgang mit besonderem Verhalten (sog. zwanghaftes, stereotypes oder nicht nachvollziehbares Verhalten)
- Umgang mit der eigenen Frustration

Beratung kann unterschiedliche Praxis-Ebenen haben: Information, Klärung, Demonstration (Anleitung), Planung, Evaluation, Supervision.

Als günstige Gesprächsgrundlage für die Beratung von KollegInnen und Eltern in Bezug auf das Verständnis und Äthiologie hat sich das Modell von Dalferth bewährt (vgl. nächste Seite).

Anmerkung zu diesem Äthiologie-Modell:

Die Stärke liegt m.E. darin, dass die abweichenden Entwicklungen der Mutter-Kind-Dyade und der Vernetzung der Sinnesmodalitäten deutlich sichtbar gemacht werden. Die Folgen daraus, nämlich prägnante Besonderheiten auf der Beziehungsebene und im Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbereich, können plausibel abgeleitet werden. Etwaige Verhaltensauffälligkeiten werden weniger als interaktive Provokation verstanden, sondern u.U. als Ausdruck andersartiger Reizverarbeitung und –deutung.

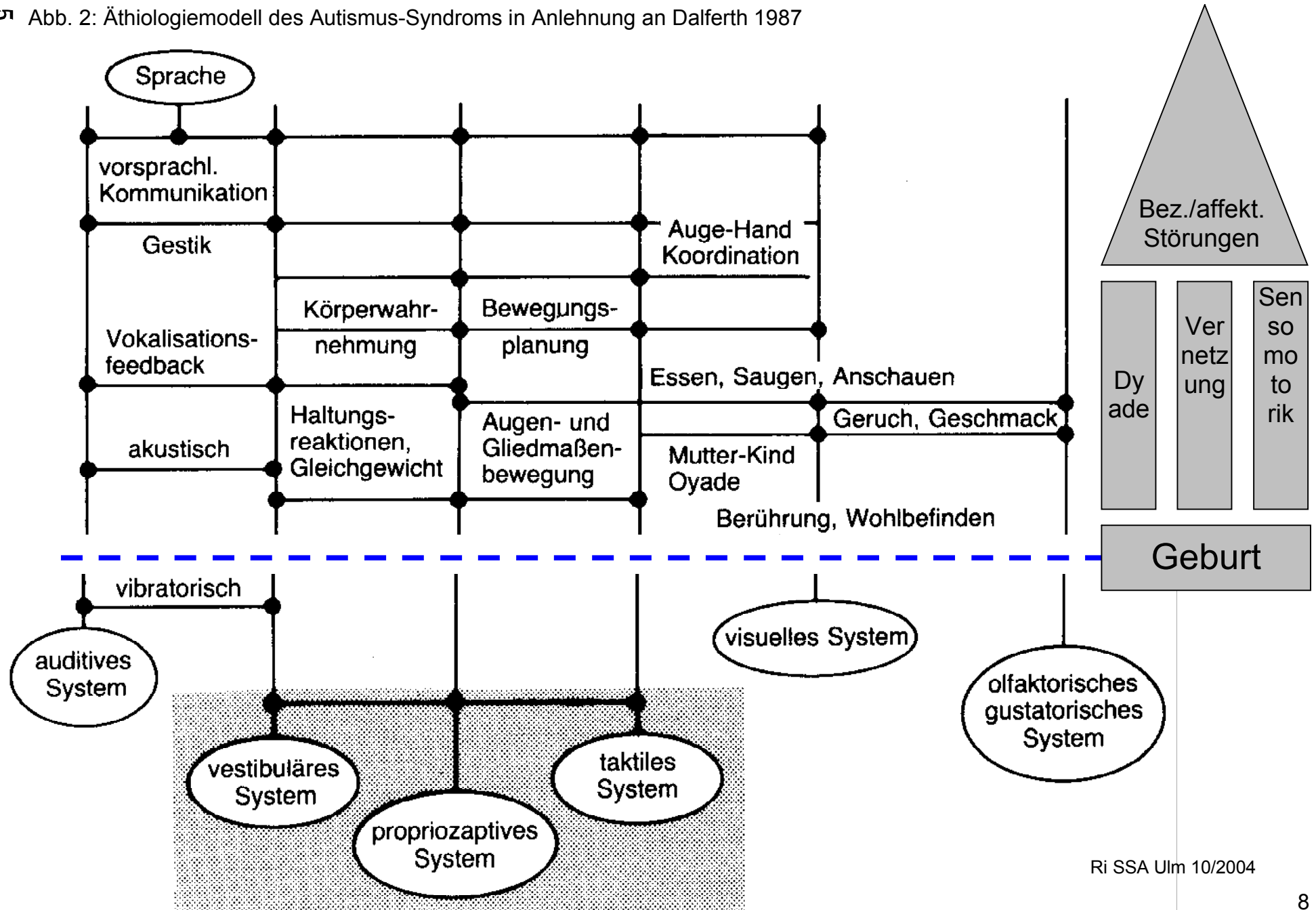
Ein Nachteil des Modells könnte das medizinisch orientierte Denkmuster der Dysfunktion und Pathologie sein, das in der Postmoderne mit wertneutralen Definitionen aus dem Konstruktivismus ersetzt wird. Pädagogisch und therapeutisch betrachtet implizieren z.B. Setzungen von Förder- Therapiezielen, Bildungsstandards und selektive Schulungsformen nach wie vor die Möglichkeit der Orientierungen an Dysfunktionen und Normabweichung (soziale Kontextorientierung). Der Pluralismusansatz des Konstruktivismus darf nicht unbedingt – besonders bei emotionaler Bindung- bei Eltern und LehrerInnen vorausgesetzt werden, sodass ein Berater die Kontextabhängigkeit (den Bezugsrahmen) seines Gegenübers im Dialog klären sollte (vgl. Fischer und Palmowski/Heuwinkel)

Diagnostik

Die Diagnostik ist der Ausgangspunkt für die Unterrichtsentwicklung für Kinder mit autistischem Verhalten.

Weniger die Feststellung der Form und des Ortes der schulischen Förderung stehen im Mittelpunkt der Diagnostik, sondern weit mehr die Aspekte einer Förderdiagnostik in Bezug auf die kommunikative, die Handlungs- und die kognitive Kompetenz. Eine Diagnostik von Vermeidungsverhalten und sensorische Unter- und Überempfindlichkeiten bietet die Möglichkeit zur Begründung spezieller Fördermaßnahmen im Bereich der sensorischen Integration, die Diagnostik des Ansprechens auf spezielle Interaktionsformen die Möglichkeit von individuellem kommunikativem und interaktivem Lernen (z.B. im Sinne der AIT oder KZI).

Abb. 2: Ätiologiemodell des Autismus-Syndroms in Anlehnung an Dalferth 1987



Dokumentation

Die Prozess-Dokumentation (Erreichen von Förderzielen) ist als feedback-Schleife zur Überprüfung der diagnostischen Setzungen und der geplanten Förderzeiträume dienlich. Sie ist nicht umfangreich, sondern bezieht sich auf die ausschließlich wesentlichsten Punkte der Unterrichtsentwicklung, ist also Instrument für eine Selbstevaluation.

Elternarbeit

Die Einbeziehung der Eltern kann dem/ der Ansprechpartner/In Autismus wertvolle Hinweise in Bezug auf das Verständnis und den Förderansatz des Kindes liefern – und anders herum können Eltern durch die Einbeziehung in die schulische Arbeit ihr Kind auf andere Weise verstehen lernen, mit ihm erweitert kommunizieren lernen.

Traditionell sensible Punkte in der Elternarbeit sind:

- das Unverständnis für die Verhaltensweisen ihres Kindes
- das Ausblenden diagnostisch bedeutsamer Merkmale im Verhalten des Kindes („mein Kind ist halt so“)
- die Einschulungs-Situation und die Vorbereitung auf die Berufs- /Arbeitswelt (biografische Eckpunkte in der Entwicklung)
- in manchen Fällen die Korrektur unrealistischer Fördervorstellungen bis hin zur „Heilung“.

Auch werden die Grundzüge der Beratungsarbeit als wichtig erachtet.

Den Eltern sollten neben Literatur bestehende regionale Netzwerke wie z.B. Selbsthilfegruppen, Beratungsstellen von Kliniken und Internetadressen zugänglich gemacht werden.

Förderpläne

8 Themenbereiche stehen bei der ersten Erstellung von Förderplänen bei KollegInnen meist im Vordergrund:

- 1) Körperwahrnehmung i.V. mit sensorischer Integrationsförderung (SI) unter Berücksichtigung von spezifischem Abwehrverhalten
- 2) Alltagshandlungen i.S. serieller Sequenzen (Handlungsketten mit Teilhandlungen)
- 3) Kognitives Lernen, auch i.S. von Vorstrukturierung, bevorzugten Themenbereichen und persönlichen Lieblingstätigkeiten und –themen, Berücksichtigung besonderer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistungen und des Prinzips der verstärkten Visualisierung
- 4) Kommunikation und soziale Interaktion: Förderung des Verständnisses und Nutzung aller zur Verfügung stehender Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten (im erweiterten Sinn des FC und UK, und im Sinne von AIT und KZI (vgl. Literaturliste); Besonderheiten in der sprachlichen Kommunikation wie z.B. Vermeidung doppelter Botschaften)
- 5) Verständnis für stereotype Verhaltensweisen der/des Schülerin/s
- 6) Verständnis für deren/dessen nicht nachvollziehbares Verhalten
- 7) didaktisches Prinzip der strukturierten Unterrichtsgestaltung
- 8) der realistische Umfang von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen (Tendenz zur Selbstüberforderung i.S. von „zuviel geplant und zuwenig erreicht“)

U.U. kommt als weiterer Punkt der Umgang mit fremd- oder selbstverletzendem Verhalten hinzu bzw. Verhalten, das als starke Provokation auf andere wirken kann.

Konfliktmanagement

Konfliktmanagement als eine schwierige Form von Kommunikationsaufgaben ist zunehmend erforscht und kann gelernt werden (vgl. Lit-Liste).

Konfliktfälle können u.a. individuell, dyadisch und systemisch gesehen und gelöst werden. Die Problemdefinition auf der Sach- und Beziehungsebene liefert weitere unterschiedliche Lösungsansätze. Konflikte sollten auf einem niedrigen Level gelöst werden, um Eskalationen zu vermeiden. Notfalls sollten Konflikte so gestoppt werden, dass die Konflikte von externen Beratern moderiert werden.

Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen

Die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen (Ämtern, Behörden, Ärzten, Therapeuten) ist zeitaufwendig. Nur wenn es in das Zeitmanagement der schulinternen Ansprechpartner/Innen passt, wird empfohlen, dieses Gebiet arbeitsmäßig mit abzudecken. Ansonsten stehen für diese Aufgabe die Hilfesysteme der Staatlichen Schulämter zur Verfügung, die auf Grund ihrer Systemkenntnisse kooperative Maßnahmen leichter initiieren und begleiten.

Kooperation mit schulischen Einrichtungen

Angedacht sind schulische Einrichtungen im unmittelbaren Umfeld der SfG: Frühförderstellen, Schulkindergärten, Partnerschulen z.B. mit einer laufenden Einzelintegration, ISEP oder einer Außenklasse.

Bei Kontakten mit fremden schulischen Einrichtungen ist die Zusammenarbeit mit den Hilfesystemen der Staatlichen Schulämter der korrekte Weg: schnell stehen bei Kooperationsmaßnahmen Forderungen nach finanziellen und personellen Ressourcen im Raum und fallen damit in die Kompetenzbereiche der Träger und der Schulverwaltung.

Raumkonzept

Auf Grund der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsbesonderheiten kann es günstig sein, sowohl Klassenräume wie auch Räume zur speziellen Förderung besonders zu strukturieren: Überflutungen mit Problemreizen sollten vermieden werden, Einrichtungs- und Deko-Gegenstände sollten konstant angeordnet bleiben.

SCHILF (Schulinterne Lehrer-Fortbildung)

Fortbildungen werden zunehmend bedarfsorientiert angeboten bzw. abgerufen. Schulinterne Fortbildungen sind häufig an die entweder zu entwickelnden oder bereits bestehenden Schulkonzepte angelehnt: Medien, didaktisch-methodische Vorgehensweisen, Konzeptionen, Raumgestaltung, neue Ansätze und Forschungsergebnisse, Literatur usw. werden schulintern vorgestellt, was Auswirkungen auf die schulische Arbeit haben kann; oder die laufende Arbeit wird im Sinne der schulinternen Transparenz z.B. anderen KollegInnen vorgestellt und bekannt gemacht, z.B. um ein bestimmtes Verständnis und Akzeptanz für die Arbeit zu erzielen.

Die Anschaffung von aktueller Literatur z.B. für die Lehrerbibliothek fällt in diesen Aufgabenbereich.

In Zusammenarbeit mit dem Autismusbeauftragten des zuständigen Staatlichen Schulamtes können rel. unkompliziert Fortbildungen zu bestimmten Themen angeboten werden. Den Bedarf erhebt schulintern der dortige Ansprechpartner Autismus. U.U. ist derselbe

Bedarf an einer regional nahe gelegenen Schule ermittelbar, und aus der SCHILF wird eine regionale Lehrerfortbildung.

Schulkonzept für die Autismusförderung

Beim Schulkonzept geht es um die grundsätzliche Form der Förderung: Klassengröße, Unterricht in allen Fächern oder nicht; Außenklasse; Konstanz der Lehrpersonen / Bezugspersonen, Gesamtunterricht und ergänzender Unterricht (z.B. gestützte Kommunikation) einschließlich entsprechender Medien und Räume; Teilnahme an Schulaktivitäten, Klärung des Zusammenbleibens der Klasse im Krankheitsfall der Klassenlehrer; zweiter Raum; spezielle Ausstattung der Klasse / des Klassenzimmers und deren Finanzierung; schulinterne Vereinbarungen in Bezug auf Förderkonzepte in SI und Verhalten; Integration von therapeutischen Maßnahmen in den schulischen Alltag; Kriterien zur Klassenzuweisung von entsprechenden Kindern; Frequenz der schulinternen Fortbildungen

Schulorganisation: Anrechnungsstunden

In welchem zeitlichen Rahmen kann und soll ein/e schulinterne Ansprechpartner/In Autismus tätig werden? Das ist ausgesprochen schlecht planbar, weil der Aufwand vor Ort sehr unterschiedlich ausfallen kann:

- jemand, der/die sich gerade einarbeiten muss, hat zusätzlichen Zeitaufwand
- eine eventuelle Erarbeitung eines entsprechenden Teiles für das Schulkonzept braucht Zeit
- die Unterrichtsentwicklung ist je nach Schüler/in unterschiedlich aufwendig
- neben der Unterrichtsentwicklung sind die Diagnostik-, Evaluations- und Beratungstätigkeit Größen, die Zeit beanspruchen
- die Anzahl der Kinder mit autistischen Verhaltensweisen ist in den jeweiligen Schulen unterschiedlich groß
- die Wertigkeit einer solchen Arbeit als innerschulische/r Ansprechpartner/In Autismus innerhalb der Schule wird unterschiedlich hoch eingeschätzt
- die Lehrerversorgung der SfG's ist rückläufig, viele Stunden werden zur Versorgung des Kernunterrichts gebraucht.

Vorrangig von diesen Faktoren wird die Bemessung von Anrechnungsstunden innerhalb der Schulen abhängig sein.

Eine gängige Methode ist, bei Aufnahme einer solchen Tätigkeit diese zunächst nur im geringen Umfang zu vergeben. Über einen konkreten Tätigkeitsnachweis kann dann in den ersten beiden Jahren der tatsächliche Bedarf eruiert und neu ausgehandelt werden.

Teilnahme an Fortbildungen

Über die Autismusbeauftragten der Staatlichen Schulämter können regelmäßig Fortbildungsangebote abgerufen werden. Ein Problem dabei erwächst durch den mehr und mehr privatisierten Fortbildungsmarkt. Solche Autismusfortbildungen werden langsam extrem teuer. Doch gibt es genügend Schulen, an denen es noch bereitwillige KollegInnen gibt, die Gästen gerne fortbildungsmäßig einen Nachmittag widmen. Solche speziellen Anfragen können über die Autismusbeauftragten beantwortet werden.

Vernetzung

Die schulinternen Ansprechpartner/Innen sollten sich untereinander vernetzen. Logistische

Hilfe geben in der Regel die schulinternen Multimediaberater.

Der Vernetzungsbegriff bezieht sich allerdings nicht nur auf das Internet: gegenseitige Besuche und Gespräche werden genauso darunter verstanden.

Zusammenfassung

Die Qualitätsansprüche in Bezug auf die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen klaffen in der Realität deutlich auseinander.

Während in den SfGs solche Kinder häufig in regulären Klassen sitzen und im Rahmen üblicher, machbarer Differenzierungsmaßnahmen von den KlassenlehrerInnen gefördert werden, finden wir auf der anderen Seite der Messlatte von der „Autistenlobby“ formulierte Ansprüche, die als selbstverständlich Einzug in den pädagogischen Alltag gefunden haben müssten.

Der Autor, als Autismusbeauftragter am Staatlichen Schulamt Ulm selbst Insider und Lobbyist, sieht als ein Problem in der Realisierung dieser innerschulischen Hilfemaßnahmen das Fehlen einer langfristigen, fundierten und verlässlichen personell gebundenen Funktion innerhalb der SfGs, die diese Fördermaßnahmen initiiert, begleitet und koordiniert, die Zusammenarbeit mit anderen, außerschulischen Hilfeeinrichtungen garantiert. Benannt wird sie vorerst „Innerschulische Ansprechpartner/In Autismus“. Deren spezifische Aufgabenfelder werden umrissen und beschrieben.

Literatur

Dalferth, Matthias Behinderte Menschen mit Autismussyndrom Schindele Heidelberg 1987

Elbing, Ulrich und Rohmann, Ulrich H. Die Klinik im Heim: Das Kompakt-Therapie-Programm zur Behandlung autistisch Behinderter mit schweren Verhaltensstörungen

In: Dzikowski / Ahrens Autismus heute Bd. 2 Dortmund 1990 S. 103-115

Fischer, Erhard Grundlagen und Prinzipien eines subjektorientierten Unterrichts im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung In: Welt verstehen, Wirklichkeit konstruieren Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung Dortmund 2004

Hartmann, Hellmut Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie (AIT) bei aggressiven Kindern – mehr als eine Körpertherapie In: Dzikowski / Ahrens Autismus heute Bd. 2 Dortmund 1990 S. 87-102

Helbig, Volker Behandlung sensorisch-integrativer Dysfunktionen bei autistischen Menschen in: Dzikowski / Ahrens Autismus heute Bd. 2 Dortmund 1990

Joss, Hans Konstruktive / destruktive Langzeitwirkung von Lehrpersonen In: ZTA 3/2004, Paderborn 2004

Kreyenberg, Jutta Handbuch Konflikt-Management Konfliktdiagnose,-definition und –analyse, Konfliktebenen, Konflikt- und Führungsstile, Interventions- und Lösungsstrategien, Beherrschung der Folgen. Berlin Cornelsen 2004, € 36.-

Maier, Scheel, Schmid, Tieck Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen (in Verbindung mit der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendlichen mit Behinderung und besonderem Förderbedarf vom 8.März 1999); Entwurf vom Januar 2002; unveröffentlichtes Manuskript

Palmowski, Winfried, Heuwinkel, Matthias Normal bin ich nicht behindert!

Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden – Unterschiede, die Welten machen Dortmund 2000 S. 87-114

Risto, Karl-Heinz Konflikte lösen mit System Mediation mit Methoden der Transaktionsanalyse. Junfermann Paderborn 2003 216 Seiten, € 20,50

Rohmann, U.H. /Kalde, M. /Hartmann, H. /Jakobs, G: Das therapeutische Konzept der Körperzentrierten Interaktion (KZI) IN: Arens / Dzikowski Autismus heute Band 1 Dortmund 1988 S. 139-151