



Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

**Herausforderndes Verhalten bei Schülerinnen und Schülern mit einer
Autismus-Spektrum-Störung im Förderschwerpunkt Geistige
Entwicklung verstehen und pädagogisch gestalten**

Lehramt für sonderpädagogische Förderung
Sonderpädagogische Fachrichtung Förderschwerpunkt Geistige
Entwicklung

Erstgutachter*in: Prof.*in Dr.*in Kerstin Ziemen

vorgelegt von:

Kim Laura Kubitzek

[REDACTED]

[REDACTED]

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis	3
1 Einleitung	4
(A) Theoretischer Teil	7
2 Autismus im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	7
2.1 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	7
2.1.1 Begriffsbestimmung	7
2.1.2 Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	10
2.2 Autismus.....	13
2.2.1 Prävalenz, Klassifikation und Ätiologie.....	13
2.2.2 Neurodiversität und Neurodivergenz	16
2.2.3 Forschungsstand und schulische Ausgangslage	20
3 Herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum.....	25
3.1 Begriffsbestimmung und Erscheinungsformen	25
3.2 Bedingungsfaktoren	28
3.3 Etablierte pädagogische Ansätze.....	32
3.3.1 Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children	32
3.3.2 Positive Verhaltensunterstützung.....	33
4 Pädagogische Schlussfolgerungen.....	36
4.1 Pädagogische Implikationen	36
4.1.1 Das SPELL-Framework	38
4.1.2 Der Low-Arousal-Ansatz	40
4.2 Diagnostik als Basis verstehenden pädagogischen Handelns	43
4.2.1 Zur Notwendigkeit einer rehistorisierenden Diagnostik	44
4.2.2 Rehistorisierende und Mehrdimensionale Diagnostik	46

(B) Empirischer Teil.....	49
5 Herleitung der Forschungsfrage	49
6 Methode.....	51
6.1 Untersuchungsdesign	51
6.2 Beschreibung der Stichprobe	52
6.3 Erhebungsinstrument.....	52
6.4 Durchführung	56
6.5 Auswertungsdesign	57
7 Darstellung der Ergebnisse	58
8 Diskussion und Interpretation	64
8.1 Verstehende Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten	64
8.2 Bedingungsfaktoren im schulischen Kontext.....	66
8.3 Verstehende pädagogische Grundhaltung.....	68
8.4 Pädagogische Implikationen und Handlungsansätze	70
8.5 Ziele pädagogischen Handelns.....	72
8.6 Bedeutung der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage	73
8.7 Reflexion und Methodenkritik	76
9 Fazit und Ausblick	78
Literaturverzeichnis	80
Anhang.....	85
Eidesstattliche Versicherung	125

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Pädagogische Grundsätze (Ziemen, 2025)

Abbildung 2: Gegenüberstellung der Wertungen von Umsetzung und Bedeutsamkeit innerhalb der Bereiche des Rahmenmodells (Eckert & Sempert, 2013, S.33).

Abbildung 3: Wissen über die Stärken von autistischen Menschen (Kirchner et al., 2011, zitiert nach Hurtig-Bohn, 2025, S. 186f.)

Abbildung 4: Herausfordernde Umgebungen (eigene Darstellung)

Abbildung 5: Verstehende pädagogische Grundsätze (eigene Darstellung)

Abbildung 6: Pädagogische Implikationen (eigene Darstellung)

Abbildung 7: Ziele pädagogischen Handelns (eigene Darstellung)

Abbildung 8: Pädagogische Implikationen aus einer verstehenden Perspektive (eigene Darstellung)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Auswertung des Interviews (eigene Darstellung)

Abkürzungsverzeichnis

AAID = American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AO-SF = Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung

ASAN = Autistic Self-Advocacy Network

ASS = Autismus-Spektrum-Störung

AWMF = Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V.

DSM IV/ 5 = Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ICD 10/ 11 = International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

ICF = International Classification of Functioning, Disability and Health

KMK = Kultusministerkonferenz

WHO = Weltgesundheitsorganisation

1 Einleitung

„(...) Sie werden durch ihr Verhalten als störend empfunden und eigentlich (...) sollten [wir] ihnen dankbar sein, da ihr Verhalten uns zeigt, wo unser System noch nicht für alle gedacht ist“ (E1, Transkript, Absatz 522-523).

„Viele autistische Kinder und Jugendliche [...] zeigen im schulischen und weiteren pädagogischen Kontext Verhaltensweisen, die [von ihrem Umfeld] [...] als ‚herausfordernd‘ beschrieben werden“ (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 3). Das Verhalten wird in der Regel nicht vordergründig als subjektiv bedeutsam, sondern vor allem als normabweichend, erwartungswidrig, auffällig, problematisch oder herausfordernd wahrgenommen und bezeichnet (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 206). Besonders im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lässt die Relevanz des Themas nicht nach, da ein hoher Anteil autistischer Schüler*innen in diesem Förderschwerpunkt beschult wird (Markowetz, 2020, S. 22f.) und zugleich eine erhöhte Disposition für das Auftreten sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen besteht (Calabrese, 2017, S. 76f.).

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass im Umgang mit sogenanntem herausforderndem Verhalten bei Menschen im Autismus-Spektrum eine Vielzahl an Ansätzen, Methoden und Maßnahmen existieren. In Deutschland wird jedoch im Vergleich zu den skandinavischen Ländern bislang nur begrenzt auf eine empirisch abgesicherte Wirksamkeit dieser Konzepte geachtet (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 195). Häufig führen Unkenntnis oder feste Überzeugungen dazu, dass auf sogenanntes herausforderndes Verhalten bei Menschen im Autismus-Spektrum, mit restriktiven oder aversiven Maßnahmen wie Verboten, Bestrafungen oder sogenannten Auszeiten reagiert wird. Diese Interventionen sind nicht nur ethisch umstritten, sondern auch hinsichtlich ihrer langfristigen Wirksamkeit (ebd., S. 195). „Traditionelle verhaltensorientierte Maßnahmen in Schulen zielen oft darauf ab, das Verhalten durch Regeln, Grenzsetzungen und die Verstärkung erwünschter Handlungen zu regulieren“ (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 1). Studien zeigen in diesem Zusammenhang außerdem, dass Mitarbeitende aus sonderpädagogischen Einrichtungen im Umgang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen häufig von Gefühlen der Hilflosigkeit, mangelnder Unterstützung und großer Belastung berichten (Calabrese, 2017, S. 79f.).

Sowohl das gesellschaftliche als auch das professionell pädagogische Bild von Autismus wandelt sich nur langsam und ist noch immer stark von Vorurteilen geprägt (Hurtig-Bohn, 2025, S. 185). „[Ebenso ist] die Komplexität des Autismus-Spektrums [...] unbestritten, spiegelt sich jedoch in den etablierten pädagogischen Konzepten selten wider“ (Hurtig-Bohn, 2025, S. VII). Im Fokus dieser Arbeit steht daher, das autistische Sein besser zu verstehen und durch die Abkehr von einer normativen Sichtweise hin zu einem neurodiversen Verständnis menschlichen Seins pädagogische Implikationen für den Umgang mit sogenanntem herausforderndem Verhalten abzuleiten (ebd., S. 2ff.). Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: „Welche pädagogischen Implikationen können aus einer verstehenden Perspektive auf herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung abgeleitet werden?“. Ziel ist es, aus einer verstehenden Perspektive pädagogische Handlungsmöglichkeiten für die Praxis zu erschließen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil widmet sich zunächst der Verortung des Themas, indem der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und dessen pädagogische Grundsätze beschrieben werden. Darauf aufbauend werden zentrale Grundlagen zur Beschreibung des Autismus-Spektrums vor dem Hintergrund aktueller Konzepte der Neurodivergenz dargestellt. Die anschließenden Ausführungen zur schulischen Situation von Schüler*innen im Autismus-Spektrum dienen als Überleitung zum Themenfeld des sogenannten herausfordernden Verhaltens. In diesem Zusammenhang werden Erscheinungsformen und Bedingungsfaktoren sogenannten herausfordernden Verhaltens bei autistischen Schüler*innen erläutert sowie ausgewählte pädagogische Ansätze analysiert und reflektiert. Daraus werden pädagogische Schlussfolgerungen abgeleitet und zwei weitere pädagogische Konzepte dargestellt. Ergänzend wird die pädagogische Diagnostik als Voraussetzung verstehenden und reflexiven Handelns thematisiert. Auf Grundlage eines leitfadengestützten Expert*inneninterviews werden im empirischen Teil dieser Arbeit pädagogische Grundhaltungen und praxisrelevante Perspektiven im Umgang mit sogenanntem herausforderndem Verhalten erhoben. Die gewonnenen Daten werden anschließend dargestellt und im Hinblick auf die Forschungsfrage ausgewertet und reflektiert. Den Abschluss bildet ein Fazit, in dem die zentralen Erkenntnisse zusammengeführt und kritisch reflektiert werden sowie ein Ausblick auf weiterführende Forschungsinteressen.

Das persönliche Erkenntnisinteresse ergibt sich aus meinen Praxiserfahrungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und dem Ausblick auf den Vorbereitungsdienst. Es zielt darauf ab, meine pädagogischen Haltungen im Umgang mit Autismus und sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln, um den Bedürfnissen der Schüler*innen angemessen begegnen zu können.

Hinweis zur Sprache

Vorab ist anzumerken, dass sich in dieser Arbeit stets um eine respektvolle, wertschätzende und achtsame Sprache bemüht wird. Im Verlauf der theoriegeleiteten Auseinandersetzung und Reflexion, haben sich im Hinblick auf den Titel und die Fragestellung dieser Arbeit einige begriffliche Verschiebungen ergeben. Im Zusammenhang mit Autismus wird weitestgehend auf den Störungsbegriff verzichtet, da dieser eng mit Stigmatisierung verbunden ist und Betroffene die neutralere Bezeichnung des Autismus-Spektrums präferieren (Theunissen, 2024, S. 48f.). Die Bezeichnung Autismus-Spektrum-Störung wird ausschließlich in direkten Zitaten sowie im Zusammenhang mit der klinisch-diagnostischen Terminologie der aktuellen Version des „Diagnostic and Statistical Manual of Disorders“ (DSM-5) verwendet. Da diese den derzeit gültigen diagnostischen Bezug darstellt, findet der Begriff auch im Titel dieser Arbeit Verwendung (Kamp-Becker & Bölte, 2024, S. 16). Auch der Begriff des sogenannten herausfordernden Verhaltens wird im Kapitel 3.1 dieser Arbeit kritisch beleuchtet und alternativen Bezeichnungen gegenübergestellt.

Zudem wird in dieser Arbeit auf eine gendersensible Sprache geachtet. Durch die Nutzung des hochgestellten Gendersterns (*) und neutraler Ausdrücke sollen alle Geschlechteridentitäten gleichermaßen berücksichtigt und sichtbar gemacht werden (Gäckle & Büschges, 2021).

(A) Theoretischer Teil

2 Autismus im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Das folgende Kapitel stellt einen ersten theoretischen Rahmen dar, indem es zentrale Grundlagen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und dem Autismus-Spektrum zusammenführt. Dabei werden pädagogische Grundsätze im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erläutert, Merkmale des Autismus-Spektrums vor dem Hintergrund des Neurodiversitätsansatzes beschrieben, sowie die schulische Situation von Schüler*innen im Autismus-Spektrum dargestellt. Das Kapitel stellt den theoretischen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen bei autistischen Schüler*innen dar.

2.1 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

In einem ersten Schritt erfolgt eine begriffliche Annäherung an den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sowie eine Erläuterung zentraler pädagogischer Grundsätze.

2.1.1 Begriffsbestimmung

Vorab ist hervorzuheben, dass Sprache und Begriffe Konstruktions- und Machtinstrumente sind, die unser Denken und Handeln maßgeblich leiten und beeinflussen. Daher ist es wichtig, die innerhalb der Humanwissenschaften gebräuchlichen Begriffe kritisch zu hinterfragen und sich differenziert mit ihnen auseinanderzusetzen. Besonders der Begriff ‚geistige Behinderung‘ wird kontrovers diskutiert (Ziemen, 2001, S. 1ff.).

Die Auseinandersetzung mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und der Bezeichnung geistige Behinderung erfordert zunächst eine begriffliche Annäherung. Der Begriff bietet die Möglichkeit eine Schülerschaft mit ihren Besonderheiten zu beschreiben und einzugrenzen. Dabei ist jedoch hervorzuheben, dass Behinderung niemals nur eine individuelle Kategorie darstellt, die losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden kann. Individuelle Gegebenheiten sind dabei immer in Relation zu gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen zu betrachten (Häußler, 2023, S. 17f.). Außerdem lassen sich keinerlei

verallgemeinerbare Aussagen über Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung treffen, da es sich um einen stark heterogenen Personenkreis handelt (ebd., S. 17f.). Diese Prämissen gehen auch aus der UN-Behindertenrechtskonvention hervor, die einen multiperspektivischen Blickwinkel einnimmt. Das Verständnis von Behinderung hat sich von einem rein medizinischen hin zu einem sozialen entwickelt. Behinderung entsteht aus der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und gesellschaftlichen- sowie umweltbedingten Barrieren (Della Fina, Cera & Palmisano, 2017, S. 41ff.).

[Nach der Ausbildungsordnung für sonderpädagogische Förderung (AO-SF) liegt] ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung [vor], wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt. (GV. NRW, 2022, 1. Abschnitt, §5)

Die beiden Klassifikationssysteme ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und DSM-IV der American Psychiatric Association erfassen geistige Behinderung über ein Doppelkriterium der Intelligenzminderung und Einschränkungen der sozialen Anpassung (Theunissen, 2021, S. 16). „Nach ICD-10 wird geistige Behinderung als ‚Intelligenzminderung‘ (F70) und nach DSM-IV unter dem Oberbegriff der ‚Entwicklungsstörungen‘ (317) gefasst“ (ebd., S. 17). Beide Systeme ordnen die Diagnose dem Bereich der psychischen Störungen zu und unterscheiden vier über IQ-Werte definierte Schweregrade. Während die ICD-10 geistige Behinderung als früh einsetzende, unvollständig entwickelte Ausprägung zentraler kognitiver, sprachlicher, motorischer und sozialer Fähigkeiten beschreibt, ergänzt das DSM-IV Einschränkungen in verschiedenen adaptiven Lebensbereichen sowie den Beginn der Beeinträchtigung vor dem 18. Lebensjahr (ebd., S. 17f.). Beide Klassifikationssysteme sind kritisch zu bewerten, da sie geistige Behinderung primär defizitorientiert beschreiben und mit psychischen Störungen verknüpfen. Auch in der zukünftig gültigen ICD-11 wurde nicht auf die Kategorie ‚Intelligenzminderung‘ als psychische Störung verzichtet, sondern lediglich sprachliche Veränderungen vorgenommen und sich entsprechend der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) sowie der “American Association on Intellectual and Developmental Disabilities” (AAIDD) an einer funktionalen Sicht auf Behinderung orientiert (ebd., S. 17f.). Die ICF und die AAIDD werden nachfolgend noch genauer erläutert.

Mit dem DSM-5, welches seit Mai 2013 das Nachfolgesystem der DSM-IV ist, wurde dieses Konzept weiterentwickelt. Die Diagnose einer ‚intellectual disability‘ wird nun den neuroentwicklungsbezogenen Störungen zugeordnet und basiert nicht mehr primär auf IQ-

Grenzwerten, sondern auf einem umfassenden Assessment (ebd., S. 40ff.). Dabei werden drei Kriterien geprüft: Defizite in der ‚intellektuellen Funktionsfähigkeit‘, Beeinträchtigungen in der ‚adaptiven Funktionsfähigkeit‘ in den konzeptionellen, sozialen und alltagspraktischen Bereichen sowie der Beginn der Symptome in der Entwicklungsphase. Der Schweregrad wird ebenfalls anhand der adaptiven Funktionsfähigkeit bestimmt. Durch die Orientierung an festgelegten Schweregraden bleibt das DSM-5 jedoch defizitorientiert und folgt der Annahme, dass Menschen mit ähnlichem Schweregrad vergleichbare Bedürfnisse hätten (ebd., S. 40ff.).

Derzeitig existieren darüber hinaus zwei aktuelle und internationale Beschreibungen von geistiger Behinderung. Die der „American Association on Mental Retardation“ (AAMR), die ihren Organisationsnamen seit 2007 in “American Association on Intellectual and Developmental Disabilities” (AAIDD) verändert hat (ebd., S. 36) und die ICF der WHO (Stöppler, 2017, S. 20ff.). Ausgangspunkt der AAIDD sind die individuellen Kompetenzen einer Person. Dabei steht das adaptive Verhalten im Kontext von Alltagssituationen, wie beispielsweise Kommunikation, Selbstversorgung, Wohnen, Sozialverhalten, Benutzung der Infrastruktur, Gesundheit und Sicherheit, Schulbildung sowie Arbeit und Freizeit, im Vordergrund. Definiert wird geistige Behinderung über Ressourcen sowie den individuellen Hilfebedarf. Behinderung ist keine subjektbezogene Kategorie, sondern abhängig von sozialen Einflussfaktoren und diversen Umweltbarrieren. Die ICF ist die nachfolgende Version der „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) und erweitert das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung um die beiden Elemente Functioning und Health. Das Modell setzt die Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation in Relation zu Umwelt- und personenbezogenen Faktoren. Teilhabe- und Partizipationschancen, als entscheidendes Kriterium sind in dem Fall von personen- oder umweltbedingten Faktoren abhängig. Das heißt, ob ein Mensch aufgrund von personenbezogenen Faktoren an der Partizipation im alltäglichen Leben behindert wird, hängt von bestehenden Umweltfaktoren ab (Speck, 2018, S. 20ff.). Durch den Versuch stigmatisierende oder diskriminierende Dimensionen zu vermeiden, hat sich im Laufe der vergangenen Jahre eine große Begriffsvielfalt entwickelt (Stöppler, 2017, S. 17).

Bis heute gibt es keine allgemeingültige Definition zur Beschreibung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Stattdessen gibt es verschiedene Sichtweisen, deren Merkmalsfokus sich mit der Zeit „von einem defektorientierten funktionalistischen hin zu einem individualistisch subjektorientierten Förderverständnis“ entwickelt hat (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S.19). Von diesen Perspektiven ausgehend, können Definitionsversuche

besser eingeordnet werden. Der Fokus einer defizitorientierten Sichtweise liegt ausschließlich auf den Beeinträchtigungen, Defiziten und Normabweichungen eines Menschen. Dem gegenüber steht die ressourcenorientierte Sichtweise, die den Schwerpunkt auf die Kompetenzen und Fähigkeiten des Individuums legt. Im Zentrum der bedürfnisorientierten Sichtweise steht die Berücksichtigung der besonderen Bedarfe und Wünsche eines Individuums. Die teilhabeorientierte Sichtweise legt ihr Hauptaugenmerk auf die Möglichkeiten und Potenziale, die aus dem Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung entstehen (Stöppler, 2017, S. 19).

Wie die verschiedenen Perspektiven, aus denen geistige Behinderung definiert werden kann gezeigt haben, besteht speziell für den Bereich der schulischen Förderung die Gefahr der vordergründigen Fokussierung von Beeinträchtigungen und Defiziten. Dabei rückt hingegen das in den Hintergrund, was den Menschen ausmacht, seine Bedürfnisse und Fähigkeiten, seine Interessen und Entwicklungschancen sowie sein Wert und seine Würde. Insbesondere der pädagogische Anknüpfungspunkt bemisst sich nicht an der Behinderung an sich, sondern an dem zu verwirklichenden Entwicklungs- und Lernpotenzial (Speck, 2018, S. 52). Aus pädagogischer Sicht bezieht sich der durch die Kultusministerkonferenz (KMK) 1994 amtlich eingeführte Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs, auf das, was Kinder im Besonderen brauchen und was ihre besonderen Erziehungsbedürfnisse sind (ebd., S. 57).

2.1.2 Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Aus den KMK-Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung aus dem Jahr 2021 geht hervor, dass sich die schulischen Angebote vor allem an den Entwicklungsbereichen Kognition, Kommunikation, Emotionale und soziale Entwicklung, sowie Motorik und Wahrnehmung orientieren. Ziel ist die gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden als kompetent handelnde Personen. Die Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt ist sehr heterogen, was vielfältige Zugänge zu unterrichts- und lebeweltbezogenen Lerngegenständen erfordert (Kultusministerkonferenz [KMK], 2021, S. 6ff.). „Das schulische Lernen baut auf einer intensiven und interdisziplinären frühen [Unterstützung] auf. Hierfür sind gesicherte Bindungen durch verlässliche Beziehungen entscheidend“ (ebd., S. 9). Grundsätzlich haben Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Anspruch auf ein zieldifferentes Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule (ebd., S. 14).

Nach Feuser (2011) versteht sich Allgemeine Pädagogik als eine inklusive Pädagogik, die gemeinsame Inhalte mit individueller Differenzierung und Individualisierung verbindet und somit gemeinsames Lernen bei gleichzeitiger Anerkennung der Verschiedenheit ermöglicht (S. 88 ff.). Die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser geht davon aus, dass alle Menschen lernfähig sind und sich die Welt aktiv aneignen. Das Grundprinzip ist das Lernen am ‚gemeinsamen Gegenstand‘. Dabei findet das Lernen stets in der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ statt (Vygotskij, 1987, S. 209, zitiert nach Feuser, 2011, S. 93). Feuser betont, dass Unterricht zwar nicht mehr für vermeintlich homogene Lerngruppen gedacht wird, aber dennoch an sozialisations- oder behinderungsbedingten Fragen gebunden ist. Wenn Kinder und Jugendliche mit Behinderung entsprechend der KMK-Empfehlungen in allgemeinen Schulen unterrichtet werden sollen, dann ist Sonderpädagogik als Teil der allgemeinen Pädagogik zu verstehen, die diese ergänzt (ebd., S. 97).

Pädagogik als Bildungs- und Erziehungswissenschaft bedient sich grundlegenden Begriffen wie ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘, ‚Entwicklung‘, ‚Lernen‘ und ‚Sozialisation‘. Diese werden in der Behindertenpädagogik durch die Begriffe ‚Dialog‘, ‚Kooperation‘, ‚Kollektiv‘ und ‚Kommunikation‘ ergänzt (Ziemen, 2018, S. 21ff.). Neben der Allgemeinen Pädagogik, die sich auf Kinder und Jugendliche bezieht, die als nicht beeinträchtigt einer vermeintlichen Norm angehören, hat sich die Sonderpädagogik marginalisierten Kindern und Jugendlichen zugewandt, die von Ausschluss und Ausgrenzung betroffen sind (ebd., S. 21ff.). Ausgangspunkt pädagogischen Handelns ist der Mensch als lern-, entwicklungs- und bildungsfähiges Subjekt, dessen Potenziale sich in und durch Beziehung zu anderen entfalten. Diese Prozesse sind eingebettet in spezifische Umfeldbedingungen, die sowohl materielle Gegebenheiten, soziale Interaktionen als auch die individuelle Lebenswelt umfassen (ebd., S. 23). Nur durch geeignete, vielseitige und anregende Umfeldbedingungen kann die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstützt werden (ebd., S. 23). „Grundlegend für eine [...] nicht ausgrenzende Pädagogik ist ein Menschenbild, das alle Menschen mit ihren unterschiedlichen bio-psycho-sozialen Bedingungen wertschätzt und als kompetent anerkennt“ (Ziemen, 2021, S. 1).

Auf Grundlage des Schaubilds von Ziemen (2025) lassen sich die pädagogischen Grundsätze im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wie folgt beschreiben (s. Abb. 1). Die Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung orientiert sich an grundlegenden Prinzipien, die

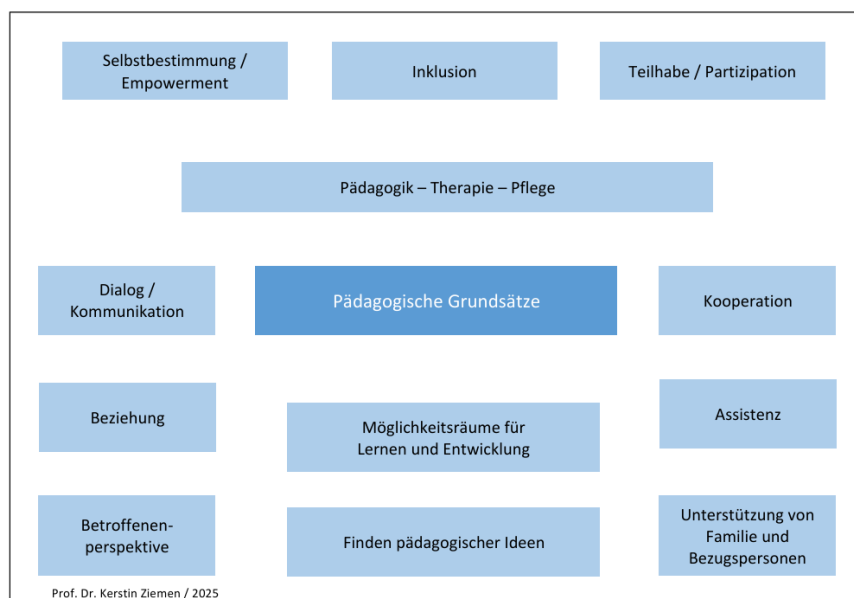


Abb. 1: Pädagogische Grundsätze (Ziemen, 2025)

2.2 Autismus

„Eine Autismus-Spektrum-Störung ist eine vielschichtige und faszinierende Besonderheit, die 80 Jahre nachdem Leo Kanner und Hans Asperger das Syndrom klinisch beschrieben, der Forschung weiterhin Rätsel aufgibt“ (Hurtig-Bohn, 2025, S. 1).

Nachfolgend werden zunächst zentrale Aspekte zu Prävalenz, Klassifikation sowie zur Ätiologie von Autismus dargestellt. In Anlehnung an die Auffassung der autistischen Selbstvertretung („Autistic Self-Advocacy Network“ (ASAN)) sowie der Autor*innen A. Zimpel (2021) und G. Theunissen (2015), werden anschließend Neurodiversitätsmerkmale von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum beschrieben und erläutert. Anschließend folgt eine Darstellung der schulischen Situation von Schüler*innen im Autismus-Spektrum.

2.2.1 Prävalenz, Klassifikation und Ätiologie

Autismus wird abgeleitet aus dem Griechischen (autos = selbst) und wurde bekannt gemacht durch den Schweizer Psychiater Eugen Bleuler (1911), der im Rahmen seiner Forschungen zu Schizophrenie Personen beschrieb, die unter anderem sozial zurückzogen und primär selbstbezogen waren (Theunissen, 2024, S. 14). Der Kinder- und Jugendpsychiater Hans Asperger (1906-1980) grenzte sich in seiner Erstbeschreibung über Autismus von Bleulers Bezug zu Schizophrenie ab. Er beschrieb nicht nur Defizite, sondern auch Fähigkeiten, außergewöhnliche Lern- und Problemlöseverhalten und besondere Stärken. Einige der von ihm beschriebenen Merkmale wurden unter dem sogenannten Asperger-Syndrom in die Klassifikationssysteme ICD-10 und DSM-IV aufgenommen (ebd., S. 24f.). Auch der Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner (1896-1981) beschrieb ein eigenständiges Syndrom, das nicht in das typische Bild der Schizophrenie passte. Er prägte im Wesentlichen die Bezeichnung des frühkindlichen Autismus, die ebenfalls Einzug in die internationalen Klassifikationssysteme fand (ebd., S. 35ff.).

Aus der AWMF-Diagnostik-Leitlinie für ASS leitet sich ab, dass aktuell mindestens eines von 160 Kindern von einer ASS betroffen ist. Dabei bestehen deutliche Geschlechterunterschiede, für die Auftretenshäufigkeit von ASS. Demnach sind insgesamt zwei- bis dreimal mehr Jungen als Mädchen betroffen (AWMF, 2016, S. 22ff.). In anderen Quellen wird die gegenwärtige Prävalenzrate sogar auf über ein Prozent geschätzt, was die Auftretenshäufigkeit von intellektueller Beeinträchtigung übersteigt (Theunissen & Sagrauske, 2019, S.34).

Wie in den USA wird heute ebenso in Großbritannien Autismus vier- bis fünfmal häufiger diagnostiziert als vor etwa 40 Jahren. Auch in Deutschland steigen die Zahlen kontinuierlich an. Derzeit wird vermutet, dass die Prävalenz unabhängig von sozio-ökonomischen Einflussfaktoren bei etwa 1% liegt. (Theunissen, 2015b, S. 19)

Der Anteil von Menschen im Autismus-Spektrum mit einer geistigen Behinderung ist jedoch weitaus geringer als noch vor einigen Jahren angenommen (ebd., S. 19).

Die Definitionen von Autismus haben sich im Laufe der Zeit stark verändert. Die beiden Klassifikationssysteme, an denen sich die diagnostischen Kriterien heute orientieren, sind die aktuelle Version des DSM-5 und die ICD-11. In beiden wird Autismus unter den Störungen der neuronalen und mentalen Entwicklung gruppiert. Das DSM-5 ist für die psychiatrische Diagnostik in den USA verbindlich. In dieser Version werden erstmals nicht mehr die drei Subtypen des Autismus differenziert, da Untersuchungen ergeben haben, dass eine derartige Unterscheidung nicht valide möglich ist. Der frühkindliche Autismus, das Asperger-Syndrom und der atypische Autismus werden unter dem Begriff der Autismus-Spektrum-Störung zusammengefasst (Kamp-Becker & Bölte, 2024, S. 16ff.). Die Diagnostischen Kriterien der DSM-5 werden in zwei Bereichen unterschieden. Zum einen in den der anhaltenden Defizite in der sozialen Kommunikation und Interaktion über verschiedene Kontexte hinweg und zum anderen in den der eingeschränkten, repetitiven Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten. Die Symptome müssen bereits in der frühen Entwicklungsphase vorliegen, in klinisch bedeutsamer Weise Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen oder anderen Funktionsbereichen verursachen und können nicht besser durch eine intellektuelle Beeinträchtigung oder eine allgemeine Entwicklungsverzögerung erklärt werden. Insbesondere der Beginn der Symptomatik in der frühen Kindheit dient der Abgrenzung zu vielen anderen Störungen mit überlappender Symptomatik. Darüber hinaus wird außerdem nach drei Schweregraden unterschieden, um die Heterogenität von Autismus einzubeziehen. Jeweilige Ziffern spezifizieren außerdem, ob begleitende intellektuelle, sprachliche oder körperliche Beeinträchtigungen vorliegen. Bei der Diagnosestellung besteht die Unverzichtbarkeit darauf mehrere Informationsquellen hinzuzuziehen, um Defizite eindeutig festzustellen und Differenzialdiagnosen auszuschließen (ebd., S. 17ff.). Dennoch gibt es Kontroversen hinsichtlich der zusammenfassenden Beschreibung einer ASS. Diese beziehen sich auf die Annahme, dass Autismus nicht mehr angemessen erfasst wird und Diagnosen, aufgrund von unzureichender Spezifität, vorschnell gestellt werden. Vertreter*innen sehen das Problem der vermeintlichen Überdiagnostizierung, hingegen durch die DSM-5 gelöst. Des Weiteren wird der Störungsbegriff und die vordergründig defizitorientierte Sichtweise kritisiert (Theunissen,

2024, S. 47). Die diagnostischen Kriterien der in Deutschland gültigen ICD-11 sind denen der DSM-5 sehr ähnlich. Neben den schwerwiegenden Beeinträchtigungen in diversen Lebensbereichen, wie sie auch in der DSM-5 benannt werden, wird in der ICD-11 das Kriterium des Beginns in der frühen Kindheit ergänzt. Grundsätzlich ist die ICD-11 weniger spezifisch in Bezug auf die Anzahl der Symptombereiche und die Beschreibung der Symptomatik, die zu einer Diagnosestellung führen, weswegen die DSM-5 für die Diagnostik empfohlen wird (Kamp-Becker & Bölte, 2024, S. 20 f.).

Obwohl die Ätiologie von Autismus zum Teil noch unklar ist und die Ursachenforschung noch nicht abgeschlossen, lassen sich auf Grundlage bisheriger Untersuchungen einige Annahmen über die Entstehung von Autismus anführen (Kamp-Becker & Bölte, 2024, S.31ff.). Als Hauptursachen für Auffälligkeiten in der Wahrnehmung und im Verhalten gelten biologisch-genetisch bedingte Veränderungen des zentralen Nervensystems sowie Umweltrisikofaktoren (AWMF, 2016, S. 56). Zwillings- und Familienstudien, Chromosomenveränderungen sowie molekulargenetische Befunde belegen einen erheblichen Einfluss genetischer Faktoren, der auch schon von den Erstbeschreibern Leo Kanner und Hans Asperger, erkannt wurde. Angegeben werden vor allem Veränderungen oder Verluste an den Chromosomen (Mikrodeletion), Verdopplungen eines bestimmten Chromosomabschnitts (Mikroduplikationen) sowie Neumutationen (de-novo-Mutationen) und Genvarianten. Dabei ist bislang noch unklar, welchen Einfluss die genetische Disposition auf die Symptomatik hat. Erschwert wird die Identifizierung von genetischen Varianten und Genen, die an der Entstehung von Autismus beteiligt sind, vor allem durch die ‚phänotypische Heterogenität‘ von Autismus. Als Umweltrisikofaktor wird beispielsweise Frühgeburtlichkeit angeführt. Zwischenzeitige Vermutungen, dass eine gestörte Mutter-Kind-Beziehung für die Entstehung von Autismus verantwortlich sein könnte, wurden eindeutig widerlegt (Kamp-Becker & Bölte, 2024, S. 33 ff.).

„Die medizinischen Klassifikationen gehen [...] davon aus, dass es in Hinblick auf den jeweiligen Sachverhalt eine statistisch ermittelbare Norm gibt, von der aus dieser als Abweichung bestimmt werden kann“ (Seng, 2015, S. 174). „In der Praxis steigt der Druck, Klassifikationssysteme für [tiefgreifende] Entwicklungsstörungen zu überarbeiten“ (Zimpel, 2021, S. 38). Zimpel (2021) weist darauf hin, dass diese Klassifikationen zwar für medizinische und wissenschaftliche Zwecke notwendig sind, jedoch nur einen begrenzten Ausschnitt autistischer Wirklichkeit erfassen (S.38f.). Die Neuauffassung des Autismus-Spektrums als

Ausdruck vielfältigen menschlichen Seins, kann gegenüber der Einteilung in die drei Subtypen als fortschrittlich angesehen werden, jedoch erzeugt die defizitäre Beschreibung einzelner autistischer Merkmale weiterhin ein primär negatives Verständnis von Autismus (Theunissen, 2015b, S. 20). Außerdem betont Zimpel (2021), die Kriterien seien defizitorientiert formuliert und orientierten sich an Abweichungen von einer angenommenen ‚Norm‘ sozialer und kognitiver Funktionen. Damit beschreiben sie, was autistische Menschen nicht leisten können, anstatt zu erfassen, wie sie wahrnehmen, denken und handeln. In der Folge entsteht ein Bild, das stärker durch die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft als durch die Lebenswelt autistischer Menschen geprägt ist. Im Sinne des Neurodiversitätsansatzes betont er daher, dass das Spektrum nicht wie in den Klassifikationssystemen als Hierarchie von Schweregraden verstanden werden sollte, sondern als Ausdruck einer vielfältigen Bandbreite neuronaler Entwicklungsformen (S. 38f.). Autismus sei nicht als Störung im engeren Sinne, sondern als Ausdruck neuronaler Vielfalt zu verstehen. Damit verlagert sich der Fokus von der Pathologisierung hin zur Neurodiversität, also der Anerkennung unterschiedlicher neuronaler Organisationsformen als Teil der menschlichen Vielfalt. Das sogenannte Autismus-Spektrum sollte daher, so Zimpel, nicht isoliert betrachtet, sondern als Teil eines umfassenderen Neurodiversitätsspektrums verstanden werden (S. 38ff.).

2.2.2 Neurodiversität und Neurodivergenz

Im Folgenden sollen, in Anlehnung an die Position der autistischen Selbstvertretung ASAN sowie an die Beschreibungen der Autor*innen Hurtig-Bohn (2025), Zimpel (2021) und Theunissen (2015b), autistische Merkmale und Fähigkeiten vor dem Hintergrund des Neurodiversitätsansatzes beschrieben werden.

Jahrelang wurde Autismus vor allem mit Krankheit und Defiziten in Verbindung gebracht, was dazu führte, dass die Betrachtung spezifischer Fähigkeiten vernachlässigt wurde. Diese sind jedoch für einen qualitativ hochwertigen Unterricht essenziell (Theunissen, 2015b, S.19). In der Fachdiskussion über Autismus stehen sich zwei Auffassungen gegenüber. Einerseits die traditionelle, psychiatrisch präformierte Sicht, dass Autismus eine behandlungsbedürftige psychische Störung, beziehungsweise Krankheit sei (Autismus-Spektrum-Störung) und andererseits die kompetenzorientierte Sicht, dass Autismus primär Ausdruck menschlichen Seins ist. Letztere Auffassung wird vor allem von autistischen Menschen selbst, wie der US-amerikanischen Selbstvertretungsorganisation ASAN, als Expert*innen in eigener Sache

vertreten. Demnach werden autistische Merkmale vor dem Hintergrund von Neurodiversität und neurologischen Variationen als Veränderungen neuronaler Strukturen, Verbindungen, Systeme, Aktivitäten und Funktionen verstanden und nicht als pathologisch oder defizitär (ebd. S. 19f.). „Die Neurodiversity-Bewegung ist aus der Empowerment Bewegung von Autisten (autism rights movement) hervorgegangen“ (Zimpel, Hurtig-Bohn, 2016, S. 245) und schaffte Anerkennung und Mitsprache in Politik und Gesellschaft (Hurtig-Bohn, 2025, S. 155). Das Konzept ist in den 1990er Jahren aufgekommen und versteht Autismus als neurologische Variation menschlichen Seins und nicht als Abweichung. Neurologische Unterschiede werden auf eine Ebene mit Unterschieden in Geschlecht, Ethnizität oder sexueller Orientierung gestellt. Der Neurodiversitätsansatz bezieht sich vor allem auf ‚die Entmedizinisierung und Entpathologisierung‘ (Seng, 2015, S. 274).

Eine wichtige Unterscheidung liegt in den Begrifflichkeiten Neurodiversität und Neurodivergenz. Während Diversität vom lateinischen Wort ‚diversus‘ (verschieden) stammt, stammt Divergenz vom lateinischen Wort ‚divigere‘ (abweichen) ab. In Bezug auf das Autismus-Spektrum beinhaltet die medizinische Diagnose eine kortexspezifische Abweichung, die nicht nur als Verschiedenheit angesehen werden kann (Hurtig-Bohn, 2025, S. 157). Der Neurodiversitätsansatz steht folglich in einem Spannungsfeld der Heterogenität des Autismus-Spektrums. Hurtig-Bohn (2025) beschreibt es als unbestreitbar, dass ein großer Anteil von Menschen im Autismus-Spektrum aufgrund ihrer geistigen und sprachlichen Beeinträchtigungen lebenslang auf Hilfe angewiesen sind. Das Konzept der Neurodiversität sollte gesellschaftliche Akzeptanz fördern, ohne dabei die Gewährung individueller Unterstützungsbedarfe neurodiverser und neurodivergenter autistischer Menschen zu leugnen (S. 155f.). Folglich wird im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bei autistischen Schüler*innen von Neurodivergenz gesprochen.

Das Autismus-Konzept der ASAN stellt sieben Merkmale heraus, die nicht defizitär, sondern neutral formuliert sind und zum funktionalen Verständnis von Autismus beitragen sollen. Dazu gehören ‚unterschiedliche sensorische Erfahrungen‘, ‚unübliches Lern- und Problemlösungsverhalten‘, ‚fokussiertes Denken und ausgeprägte Interessen in speziellen Bereichen‘, atypische, manchmal repetitive Verhaltensweisen sowie das ‚Bedürfnis nach Beständigkeit, Routine und Ordnung‘ (Theunissen, 2014, S. 16ff.). Hinzukommen ‚Schwierigkeiten, Sprache zu verstehen‘ und sich sprachlich so auszudrücken, wie es in

Kommunikationssituationen gewöhnlich erwartet wird sowie ‚Schwierigkeiten, typische soziale Interaktionen zu verstehen und mit anderen Personen zu interagieren‘ (ebd., S. 16ff.).

Beispiele für die neuropsychologischen Potenziale von Menschen im Autismus-Spektrum zeigen sich anhand der gesteigerten Aufmerksamkeit und der Sozialkompetenz. Im Zusammenhang mit der vorherrschenden These, dass Menschen im Autismus-Spektrum die Fähigkeiten zur Theory of Mind sowie zur Perspektivübernahme und die Sozialkompetenz fehlen, geht die Annahme einher, dass ihr Stirnhirn nicht so gut entwickelt sei und sie keine Spiegelneuronen besitzen. Zimpel (2014) beschreibt diese These jedoch als unzureichend. Eine Untersuchung an verstorbenen Menschen mit Autismus zeigte beispielsweise, dass sie nicht weniger Neuronen, sondern sogar mehr Neuronen im Stirnhirn haben. Dadurch werden soziale Informationen wie Mimik, Gestik und der Stimmklang so detailreich wahrgenommen, dass sie sich überlagern. Demnach sind soziale Situationen für Menschen im Autismus-Spektrum häufig von Reizüberflutung, Überforderung oder sogar Angst geprägt, was jedoch nicht gleichbedeutend mit der Annahme ist, dass ihnen soziale Kompetenzen fehlen (S. 76).

„Schon bei L. Kanner (1943) und H. Asperger (1944) stoßen wir auf ‚besondere Stärken‘ und spezifische, zum Teil außergewöhnliche Fähigkeiten autistischer Kinder“ (Theunissen, 2015b, S. 21). Theunissen (2015b) beschreibt vor dem Hintergrund einer modernen neurodiversen Sicht auf Autismus, Stärken und Fähigkeiten im Sinne einer ‚autistischen Intelligenz‘ (S. 21). Einige werden im Folgenden genauer erläutert. Menschen im Autismus-Spektrum haben die Fähigkeit, Gegenstände oder Situationen nicht als Ganzes zu erfassen, sondern in ihren Details wahrzunehmen. Sie erkennen häufig kleinste Details, die von anderen Personen womöglich übersehen oder ignoriert werden. Im Alltag führt diese Detailwahrnehmung jedoch häufig dazu, dass Reize, wie das leise Quietschen einer Tür, schwer auszuhalten sind (ebd., S. 21). Eine weitere Fähigkeit ist es, Gegenstände oder Situationen in Einzelteile zu zerlegen, zu speichern und als Puzzle zu etwas Neuem zusammenzufügen. Dieses assoziative Denken und Kombinieren kann als besonders kreativ angesehen werden. Kreativität wurde autistischen Menschen aufgrund von vermeintlich starren Denk- und Handlungsmustern lange Zeit abgesprochen (ebd., S. 22f.). Außerdem haben Menschen im Autismus-Spektrum häufig eine besondere Fähigkeit zum visuellen Denken, was es ihnen ermöglicht, Gedanken oder Informationen mit fotorealistischen mentalen Vorstellungsbildern zu verknüpfen. Dadurch funktioniert das Gehirn als eine Art ‚Google-Suchmaschine‘. Das visuelle Denken bezieht sich außerdem auf assoziative Denkleistungen im Zusammenhang mit Mustern, Formen und

Strukturen. Neben den visuell Denkenden gibt es auch autistische Menschen, die in Wörtern denken und die Fähigkeiten besitzen, sich ein enormes Faktenwissen anzueignen und abzurufen (ebd., S. 23). Darüber hinaus entwickeln Menschen im Autismus-Spektrum häufig sogenannte Spezialinteressen, die sie vertiefen und in außergewöhnliche Leistungen transferieren können.

Die selbstbestimmte und intensive Beschäftigung mit [Interessengebieten] [...] trägt in aller Regel zur psychischen Stabilisierung, zu einem nachhaltigen Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, zu einem Gefühl von Sicherheit, Abbau von Stress und Wohlbefinden, zu persönlichen Stärken, zur Leistungsmotivation, Aneignung von Wissen und Handlungskompetenz bei. (ebd., S. 24)

Neben außergewöhnlichen Gedächtnisleistungen können Interessensbezüge einen positiven Einfluss auf Lernprozesse haben. Spezialinteressen können als individuelle Stärken, Anknüpfungspunkt für die pädagogische Arbeit mit autistischen Kindern und Jugendlichen sein (ebd., S. 23f.). Hinzu kommt die Fähigkeit autistischer Menschen, Stress oder belastende Situationen durch ein mentales oder psychisches Stimming zu kompensieren oder zu bewältigen. Das Stimming dient der Selbstregulation und Beruhigung in Momenten der Reizüberflutung und äußert sich in selbst-stimulierenden, repetitiven Ausdrucksformen wie Schaukeln oder Händewedeln (ebd., S. 24). Die Ausführungen zur ‚autistischen Intelligenz‘ zeigen, wie wichtig es ist vor allem pädagogische Fachkräfte zu sensibilisieren, um von einer Defizitorientierung hin zu einer verstehenden Sicht zu gelangen und schulische Angebote zu schaffen, die jedem Einzelnen gerecht werden. Um diese individuellen Stärken und Fähigkeiten zu erschließen, bedarf es einer genauen Verhaltensbeobachtung und -reflexion sowie einer Vertrauensperson, die Selbstbestimmung ermöglicht und bestimmte Vorlieben und Interessen der Schüler*innen wertschätzt. Nur durch emphatische-verstehende Begegnungen, Achtsamkeit und gemeinsames Tun können Entwicklungs- und Lernprozesse positiv beeinflusst werden (ebd., S. 24f.).

Die kognitiven und sensorischen Potenziale autistischer Kinder stehen jedoch häufig in einer komplexen Wechselbeziehung zu den Herausforderungen, denen sie im Alltag begegnen. Dazu gehören soziale Ausgrenzung, chronischer Stress, sowie psychische Belastungen wie Angststörungen oder Depressionen (Ahmetovic & Mills, 2025, S. 182).

2.2.3 Forschungsstand und schulische Ausgangslage

Im Folgenden wird die schulische Ausgangslage von Schüler*innen im Autismus-Spektrum näher erläutert. Dabei werden vor allem institutionelle und professionelle Rahmenbedingungen, pädagogischer Fachkräfte dargestellt.

Autistische Schüler*innen sind doppelt so häufig von Schulverweisen betroffen, dreimal so häufig von Schulsuspension und neigen im Gegensatz zu nicht autistischen Schüler*innen eher dazu, Schule dauerhaft zu verweigern (Hatton, 2018, S. 207ff.; Guldberg et al., 2021, zitiert nach Ahmetovic, 2025, S. 194).

Aus Studien geht hervor, dass Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum vorwiegend an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet werden, da Autismus keinen eigenständigen Förderschwerpunkt darstellt (Markowetz, 2020, S. 22f.). Außerdem gehört ASS zu den meistgenannten Einzeldiagnosen, bezogen auf die Gesamtstichprobe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Repräsentative Studien in Bayern haben beispielsweise gezeigt, dass die Anzahl der Schüler*innen im Autismus-Spektrum im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in den letzten zehn Jahren von 15 Prozent auf 17,7 Prozent gestiegen ist. (Baumann et al., 2021, S. 84 ff.). Aus einer Studie von Britta Demes (2011) über die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum geht jedoch auch hervor, dass mehr als zehn Prozent der Schüler*innen nicht entsprechend ihrem intellektuellen Niveau beschult werden (S. 136). Vermutungen zufolge könnte eine Ursache für diese Fehleinschätzung sein, dass viele autistische Kinder und Jugendliche in einer für sie unpassenden Lernumgebung unterrichtet werden, wodurch sie ihre Fähigkeiten und Potenziale nicht in Gänze entfalten können (ebd., S. 137). Neuere Studien zeigen auch, dass der Anteil der Schüler*innen mit einer zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigung wesentlich geringer ist als bisher angenommen. Vielmehr mangelt es an Wissen und der Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte über die autistische Intelligenz und Fähigkeiten (s. Kapitel 2.2.2), um den pädagogischen Anforderungen zu begegnen (Theunissen, 2015b, S. 25f.).

In der Empfehlung zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 heißt es, dass diese Kinder und Jugendlichen überwiegend in den gemeinsamen Unterricht einbezogen werden sollen (KMK, 2000, S. 15f.). Dafür sollen die Klassengröße reduziert werden sowie räumliche

und personelle Voraussetzungen geschaffen werden. Zur Umsetzung der Förderpläne sollen Lehrkräfte von allgemeinen Schulen mit Sonderpädagog*innen zusammenarbeiten sowie Eltern und therapeutische Fachkräfte einbezogen werden. Darüber hinaus sollen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen an Fortbildungen zum Thema Autismus teilnehmen (ebd., S. 20). Insgesamt erfordert dies eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit Autismus vor dem Hintergrund aktueller Befunde seitens der allgemeinen Schulpädagogik (ebd., S. 19). US-amerikanische Studien werfen außerdem Zweifel auf, ob Förderschulen einen qualitativ hochwertigen und individualisierten Unterricht leisten können, weswegen folglich alle autistischen Schüler*innen im allgemeinen Bildungswesen unterrichtet werden sollen (ebd., S. 26).

Studien zeigen, dass es hinsichtlich der Netzwerke zur schulischen Unterstützung und Förderung bei Autismus noch einen erheblichen Verbesserungsbedarf gibt (Ahmetovic, 2025, S. 194). In einer Studie aus der deutschsprachigen Schweiz von Eckert & Sempert (2013) wurden bestehende autismusspezifische Unterstützungsmöglichkeiten dem tatsächlichen Bedarf, beziehungsweise der Bedeutsamkeit gegenübergestellt. Daraus ging hervor, dass vor allem hinsichtlich der Rückzugsmöglichkeiten, der Reduzierung von Lärm, der Qualifikation des Fachpersonals, dem Basiswissen von Lehrkräften sowie beim Vorhandensein eines tragfähigen Förder- und Krisenkonzepts erhebliche Diskrepanzen zwischen der Umsetzung und dem Bedarf bestehen (zitiert nach Hurtig-Bohn, 2025, S. 185f.). Nachfolgende Abbildung visualisiert diese Diskrepanzen in Form eines Spinnennetzes.

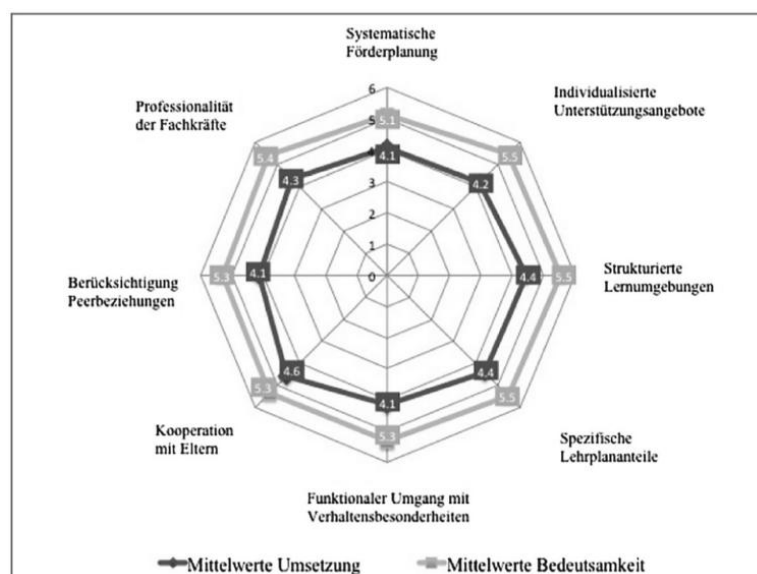


Abb. 2: Gegenüberstellung der Wertungen von Umsetzung und Bedeutsamkeit innerhalb der Bereiche des Rahmenmodells (Eckert & Sempert, 2013, S.33).

Aus den KMK-Empfehlungen (2021) zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung geht hervor, dass unter anderem ‚psychische Einschränkungen‘ wie ‚ASS, mangelnde Impulskontrolle, selbst- und fremdverletzende Verhaltensweisen‘ sowie traumabedingte Verhaltensweisen einen hohen Unterstützungsbedarf erfordern (S. 5). Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung legitimieren sich im Hinblick auf sogenannte Verhaltensauffälligkeiten unter anderem dadurch, dass sie durch kleinere Lerngruppen und günstigere Rahmenbedingungen im Umgang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen als Schutzraum für Schüler*innen fungieren können (Theunissen, 2015b, S. 26). „[Diese Legitimation] kann aber ebenso als Aufforderung verstanden werden, die allgemeine Schule so zu verändern, dass sich alle Kinder und Jugendlichen darin zurechtfinden und wohlfühlen können“ (ebd., S. 26). Aus institutioneller Sicht wird sogenanntes herausforderndes Verhalten häufig nicht als subjektiv sinnvoll oder als Ausdruck der fehlenden Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und Umwelтанforderungen verstanden, sondern primär als Störung (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 4). Die fortbestehende Pathologisierung von Verhalten führt im schulischen Kontext nach wie vor nicht selten zum Gebrauch von Psychopharmaka und restriktiven Maßnahmen, wie körperlicher Fixierung und Ausschluss. Legitimiert werden diese Maßnahmen häufig durch die medizinische oder psychische Sicht auf Verhalten (ebd., S. 5). Auch in den KMK-Empfehlung aus dem Jahr 2021 wird ASS unter psychische Erkrankungen gefasst und als Ursache für das Auftreten herausfordernder Verhaltensweisen aufgezählt (KMK, 2021, S. 5f.).

Darüber hinaus wird in Deutschland, wie in der Einleitung dieser Arbeit schon kurz erwähnt, bislang kaum auf eine empirisch nachgewiesene Wirksamkeit der Ansätze und Methoden im Umgang mit Autismus und herausforderndem Verhalten geachtet (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 195). In der Pädagogik und in der Institution Schule scheint methodisch beispielsweise kaum Raum für andere Ansätze als den visuellen zu sein (ebd., S.195). Vor diesem Hintergrund werden im Kapitel drei, zu sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen bei Autismus, einige zentrale und verbreitete pädagogische Ansätze vorgestellt und kritisch beleuchtet (s. Kapitel 3.3).

Das Wissen um die individuellen Stärken von Schüler*innen ist im Hinblick auf die pädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten von zentraler Bedeutung. Eine Studie der Autismus-Forschungs-Kooperation der Freien Universität Berlin zeigt jedoch, dass Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung in etwa genauso wenig über die Stärken von Schüler*innen im Autismus-Spektrum wissen, wie Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung oder die Allgemeinbevölkerung (Kirchner et al., 2011, zitiert nach Hurtig-Bohn, 2025, S. 186f.).

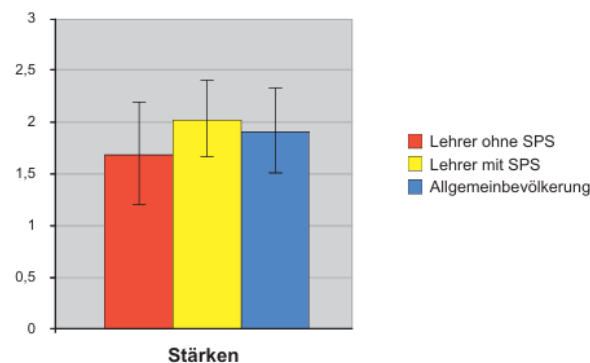


Abb. 3: Wissen über die Stärken von autistischen Menschen
(Kirchner et al., 2011, zitiert nach Hurtig-Bohn, 2025, S. 186f.)

Eine nicht repräsentative Studie von Grummt et al. (2021) zur Beschulungssituation aus Sicht von Schüler*innen im Autismus-Spektrum und deren Familien zeigt ebenfalls ein negatives Bild auf. Die Eltern berichten von mangelndem Wissen und Interesse an elterlichen Informationen seitens der Lehrkräfte. Aus Schüler*innensicht wurden vor allem der Anpassungsdruck und die Überforderung beschrieben, aus denen ein psychischer Leidensdruck hervorgeht. Insgesamt zeigt diese Studie die Not von Schüler*innen im Autismus-Spektrum und ihrer Familien auf (zitiert nach Hurtig-Bohn, 2025, S. 187f.). Darüber hinaus geht aus der Studienlage ein ‚pädagogisch-systematisches‘ Anliegen der Lehrkräfte und Schüler*innen aus dem Autismus-Spektrum hervor, was sich unter anderem auf den erheblichen Fachkenntnismangel und die Notwendigkeit autismusspezifischer Schulungen und Fortbildungen bezieht (Hurtig-Bohn, 2025, S. 187f.). Die Heterogenität des Autismus-Spektrum erlaubt es nur schwer, allgemeingültige Aussagen aus Forschungen abzuleiten (ebd., S. 193). Eine forschungsbasierte Wissensvermittlung an pädagogische Fachkräfte ist von zentraler Bedeutung für eine gelingende schulische und gesellschaftliche Teilhabe autistischer Schüler*innen und kann sowohl deren Schullaufbahn als auch deren Lebensweg positiv

beeinflussen (ebd., S. 195). Da Schüler*innen im Autismus-Spektrum in allen Schulformen zugegen sind, muss entsprechendes Wissen allen Lehrkräften zugänglich gemacht werden (ebd., S. 194). Nur durch einen Verstehensprozess kann ein gesellschaftlicher Perspektivwechsel im Umgang mit Neurodivergenz und insbesondere mit Menschen im Autismus-Spektrum stattfinden, der zentrale Voraussetzung für Partizipation und Teilhabe ist (ebd., S. 195). Um der Vielfalt autistischer Lern- und Wahrnehmungsweisen in der Institution Schule gerecht zu werden, bedarf es einer Diversität pädagogischer Zugänge, Methoden und didaktischer Gestaltungsmöglichkeiten (ebd., S. 196).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schulzeit für Schüler*innen im Autismus-Spektrum als sehr belastend wahrgenommen werden kann. Gründe dafür sind unter anderem defizitorientierte diagnostische Aussagen, die Fehleinschätzung und Unterschätzung der Intelligenz, das mangelnde Verständnis und die fehlende Sensibilität der Lehrkräfte in Bezug auf individuelle Bedürfnisse und Stärken der Schüler*innen, der mangelnde Respekt und Diskriminierung durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte sowie fehlendes pädagogisches Engagement hinsichtlich eines positiven sozialen Klassenklimas (Theunissen, 2015b, S. 26).

3 Herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum

„Es gilt den Blick weg von explizit herausfordernden Verhaltensweisen hin zu der herausfordernden Gesamtsituation zu richten, um einen verstehenden Zugang für auslösende Momente und weiterführende [...] Handlungsansätze zu erlangen“ (Calabrese & Georgi-Tscherry, 2018, S. 28).

Im Folgenden Kapitel erfolgt zunächst eine begriffliche Annäherung an sogenanntes herausforderndes Verhalten, wobei die Vielfalt bestehender Begrifflichkeiten und Auffassungen berücksichtigt wird. Auf Grundlage der Ausführungen zu den Neurodiversitätsmerkmalen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum im vorherigen Kapitel, werden darüber hinaus die Bedingungsfaktoren für sogenanntes herausforderndes Verhalten erläutert. Abschließend werden bestehende und verbreitete pädagogische Ansätze und Konzepte im Umgang mit sogenanntem herausforderndem Verhalten beschrieben und reflektiert.

3.1 Begriffsbestimmung und Erscheinungsformen

Sprache bestimmt nicht nur wesentlich, die Wahrnehmung und den Umgang mit Menschen mit Behinderung, wie über Verhalten gesprochen wird, beeinflusst auch maßgeblich wie damit umgegangen wird (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 5). Es gibt eine enorme begriffliche und definitorische Vielfalt im Zusammenhang mit sogenanntem herausforderndem Verhalten (Theunissen, 2024, S. 86), was die Begriffsbestimmung erschwert. Nachfolgend wird sich vor allem auf die Definitionen von sogenanntem herausforderndem Verhalten nach Theunissen (2024) beziehungsweise herausfordernden Handlungsweisen nach Störmer (2013) beschränkt, sowie auf den definitorischen Perspektivwechsel der herausfordernden Umgebungen (Ramcharan et al., 2009, zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 4).

„Der Begriff des herausfordernden Verhaltens stammt aus dem englischsprachigen Raum [und] ist die Übersetzung von *challenging behaviours*“ (Theunissen, 2024, S. 86). Es gibt eine Vielzahl an Parallelbezeichnungen, die gleichbedeutend benutzt werden, dazu gehören Verhaltensauffälligkeit oder -störung, Verhaltensbesonderheiten sowie Problemverhalten oder Verhaltensprobleme (ebd., S. 86). Die Begriffsvielfalt steht im Zusammenhang mit der

Unsicherheit, das Verhalten oder Erleben einer anderen Person zu beurteilen sowie mit der Suche nach einem geeigneten Begriff, der nicht diskriminiert und stigmatisiert (Theunissen, 2021, S. 55). Die verschiedenen Begriffe haben gemeinsam, dass sie in Abgrenzung zu psychischen Störungen verwendet werden sowie in Abgrenzung zu der Vorstellung, dass herausforderndes Verhalten impliziter Ausdruck einer Behinderung oder von Autismus ist (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 206). Der Begriff des herausfordernden Verhaltens erfährt in den letzten Jahren viel Zuspruch und bleibt offen für Perspektiven und Definitionen, die neben dem Individuum auch Situationen, Interaktionen und traditionelle Sichtweisen berücksichtigen (Theunissen, 2021, S. 57). Darüber hinaus öffnet der Begriff die Perspektive dahingehend, dass die eigentliche Herausforderung darin besteht, als Umfeld Wege zu schaffen, die es Menschen ermöglichen, ihre Bedürfnisse adäquat zum Ausdruck zu bringen (Calabrese & Georgi-Tscherry, 2018, S. 28). Herausforderndes Verhalten beschreibt den Umgang und die Bewältigung mit dem als gestört erlebten Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt (Theunissen, 2024, S. 84f.). Die Begriffsbestimmung bezieht sich dabei sowohl auf autismspezifische Verhaltensmerkmale als auch auf andere Verhaltensweisen, die als herausfordernd wahrgenommen werden. Zu den autistischen Verhaltensmerkmalen gehören beispielsweise sozialer Rückzug, repetitives Verhalten sowie das Beharren auf individuelle Ordnung und Abläufe. Zu den allgemein beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten gehören zum Beispiel schreien, wegrennen sowie selbst- oder fremdverletzendes Verhalten (ebd., S. 84).

Zur Überwindung des unter anderem in der Pädagogik verankerten Begriffs der Verhaltensstörung, verweist Störmer (2013) auf den Begriff der ‚herausfordernden Handlungsweisen‘ (S. 11ff.). Der Begriff fokussiert nicht nur das, was als herausfordernd wahrgenommen und bezeichnet wird, sondern darüber hinaus die auf ein Ziel ausgerichtete Handlung, die durch ein Motiv initiiert ist (Störmer, 2014, S. 257ff.). Störmer (2014) beschreibt in seiner Definition von herausfordernden Handlungsweisen, die Handlung als einem Ziel untergeordneten Prozess und betont in diesem Zusammenhang, dass diese auf ihre Zieldimension hin betrachtet werden muss (S. 259). „Das Auffällige oder Herausfordernde bemisst sich weder allein am Verhalten noch an gänzlich objektiven Kriterien. Es hängt immer auch von kulturellen Einflüssen ab, von den Bedingungen, der Situation und vom Erleben und der Einschätzung der Beobachter[*innen]“ (ebd., S. 257ff.). Auch Theunissen (2024) betont in diesem Zusammenhang, dass es sich immer um eine Zuschreibung handelt, die vom Normalitätsverständnis, von der Toleranz, sowie vom Erleben und der Handlungskompetenz der beurteilenden Person abhängig ist (S. 90). Dennoch werden Handlungsweisen, die als

herausfordernd, störend oder abweichend erlebt und bewertet werden, häufig individualisiert und pathologisiert (Störmer, 2013, S. 7).

Ramcharan et al. (2009) zeigen einen Perspektivwechsel auf, der die Herausforderungen nicht auf das Individuum, sondern auf die Umwelt zurückführt. Sogenanntes herausforderndes Verhalten wird als Versuch verstanden, sich zu schützen, zu kommunizieren oder Einfluss auf eine belastende Situation zu nehmen. Demnach liegt die Anpassungsleistung an schädliche oder wenig unterstützende Umgebungen in ‚herausfordernden Umgebungen‘ begründet. Diese sind „durch hohe Anforderungen, geringe Selbstbestimmung, sensorische Überlastung, eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten oder soziale Ausgrenzung“ gekennzeichnet (zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 4). Ein solcher Perspektivwechsel erfordert ein kritisch-reflexives Verständnis des pädagogischen Handelns sowie der strukturellen Rahmenbedingungen (ebd., S. 4). Aufgrund der Einheitlichkeit wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit überwiegend der Begriff des sogenannten herausfordernden Verhaltens verwendet.

Dennoch gibt es bestimmte Merkmale, die ein Verhalten als herausfordernd charakterisieren. Dazu gehören Irritation, Gerichtetheit, Erwartungsdiskrepanz und Gefährdung, beziehungsweise Schädigung. Die Identifikation und Reflexion dieser Merkmale kann einem angemessenen pädagogischen Umgang dienen (Mohr, 2018, S.21). Das Merkmal der Irritation bezieht sich nicht ausschließlich auf die Identifikation eines Verhaltens als auffällig, sondern auch auf das reine Erkennen von aufkommenden Emotionen, im Erleben einer Interaktion. Das Merkmal der Gerichtetheit bezieht sich darauf, dass auffälliges Verhalten nicht zufällig oder versehentlich passiert, sondern sich in externalisierender (nach außen) oder internalisierender Form (nach innen) auf eine Situation bezieht, jedoch nicht zwangsläufig eine spezifische Absicht impliziert. Das Merkmal der Erwartungsdiskrepanz beschreibt die Wahrnehmung eines Verhaltens als auffällig, wenn es in Art, Dauer, Häufigkeit oder Intensität von den im jeweiligen Umfeld geltenden kulturellen Erwartungen, Werten und Normen abweicht. Das Merkmal der Gefährdung oder Schädigung beschreibt die Bedrohung der körperlichen oder seelischen Unversehrtheit sowie die erschwerte Nutzung öffentlicher und sozialer Einrichtungen und somit die Einschränkung der kulturellen Teilhabe. Letzteres impliziert zudem die Notwendigkeit einer pädagogischen Reaktion (ebd., S. 21ff.).

„Herausfordernde Verhaltensweisen, die auf den sozialen Kontext zurückgeführt werden können, sind vielfältig“ (Theunissen, 2024, S. 88). Bei vielen Schüler*innen im Autismus-

Spektrum kommt es in Problemsituationen zu unkontrolliertem Verhalten, plötzlichen Wutausbrüchen und sogenannten ‚meltdowns‘ (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 207). „Es sind oftmals solche Handlungsweisen, die nicht die soziale Interaktion befördern, jedoch die Person in einer belastenden Situation stabilisieren [...]“ (Störmer, 2014, S. 259). Calabrese (2017) unterteilt sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen in drei dominierende Formen. Diese sind sachbeschädigende Verhaltensweisen, sowie selbstverletzende und fremdverletzende Verhaltensweisen (S. 24). Zu sachbeschädigen Verhaltensweisen gehört das Zerstören von Objekten, wie beispielsweise Geschirr oder Kleidung. In Abgrenzung zu Sachaggressionen, wird der Sachschaden, der durch das Verhalten entsteht als nicht beabsichtigt und mutwillig verstanden (ebd., S. 25). Zu den häufigsten selbstverletzenden Verhaltensweisen gehören Verhaltensweisen, die gegen den Kopf gerichtet sind. Dazu gehören Kopfschleudern, Schläge gegen den eigenen Kopf oder das Gesicht, das Schlagen des Kopfes gegen einen Gegenstand, Kratzen, Beißen, Haare rausreißen sowie das Schlucken nicht essbarer Gegenstände. Selbstverletzendes Verhalten richtet sich grundsätzlich immer gegen den eigenen Körper, wodurch physische Verletzungen entstehen können, da dem Körper Gewalt und Schmerzen zugefügt werden. Um bestimmte Wahrnehmungen zu kompensieren wird Selbstverletzung zur eigenen Reizung praktiziert und kann durch häufige Wiederholungen in regelmäßigen Abständen zu einem immer wiederkehrenden Verhalten werden (ebd., S. 25). Die dritte und auch häufigste Form der drei dominierenden herausfordernden Verhaltensweisen ist die Fremdverletzung. Sie ist, ähnlich wie selbstverletzende Verhaltensweisen, durch Beißen, Schlagen und Treten gekennzeichnet. Das Verhalten richtet sich dabei jedoch gegen andere Personen und kann das zwischenmenschliche Zusammenleben belasten (ebd., S. 24). Die genannten Verhaltensweisen und die damit verbundenen Handlungen können zwar zielgerichtet sein, geschehen meist jedoch aus dem Affekt heraus (ebd., S. 24). Nachfolgend sollen aus einer verstehenden und kontext- beziehungsweise systemsensiblen Sicht einige Bedingungsfaktoren für sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen beziehungsweise Umgebungen erläutert werden.

3.2 Bedingungsfaktoren

Ähnlich wie bei der Begriffsbestimmung, gibt es vielfältige Perspektiven auf die Bedingungsfaktoren sogenannten herausfordernden Verhaltens. Dazu gehören die psychiatrische Sicht, auf die zu Beginn kurz eingegangen wird, sowie die systemökologische Perspektive, die sich der Betrachtung der herausfordernden Gesamtsituation bemüht.

Diesbezüglich werden sowohl individuumsbezogene Faktoren als auch umweltbedingte Faktoren erläutert.

Im Zusammenhang mit Verhaltensweisen, die als herausfordernd wahrgenommen werden, wird aus psychiatrischer Sicht häufig von ‚neuropsychologischen Defiziten‘ ausgegangen, die dieses Verhalten begünstigen. James Coplan (2010) beschreibt diesbezüglich vor allem ‚kognitive Rigidität‘ (geistige Unbeweglichkeit), ‚abnorme Regulation der Aufmerksamkeit‘, ‚abnorme Regulation der Erregung (*arousal*)‘, ‚abnorme Regulation des Schlafes‘ sowie die ‚abnorme Regulation sensorischer Reize‘ (zitiert nach Theunissen, 2024, S. 84f.). Diese Neuropsychologische Theorie fokussiert durch die einseitige und negative Betrachtung von Ursachen eine Defizit- und Störungsperspektive, die Normabweichungen herausstellt und Zusammenhänge verkennt (ebd., S. 84 f.). Es gibt nur sehr wenige klinische Bilder im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten und Autismus, bei denen von einer genetischen Disposition für Verhaltensauffälligkeiten wie fremd- oder selbstaggressivem Verhalten oder fehlender Impulskontrolle ausgegangen werden kann. Demnach ist sogenanntes herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum in der Regel, nicht auf organpathologische Ursachen zurückzuführen, sondern vor allem auf sogenannte kritische Situationen und erlerntes Verhalten. Nachfolgend werden daher vor allem soziale Kontexte fokussiert. (ebd., S. 87f.)

Anders als es in Definitionen klinischer Psychologie oder Psychiatrie vorkommt, ist sogenanntes herausforderndes Verhalten nicht zu individualisieren, sondern als Ausdruck eines ‚gestörten Verhältnisses‘, beziehungsweise einer ‚gestörten Wechselbeziehung‘ zwischen dem Individuum und seiner Umwelt zu verstehen. Der Begriff Umwelt schließt dabei Personen (z.B. Anforderungen), Objekte (z.B. über- oder unterfordernde Aufgaben) und Situationen (z.B. Lärm) ein, die das Individuum umgeben. Wenn dieses Verhältnis als ‚gestört‘ erlebt wird, versucht das Individuum dieses zu bewältigen (ebd., S. 88 f.). „Dieses grundlegende Verständnis über herausforderndes Verhalten stammt aus den frühen 1980er-Jahren und hat bis heute Bestand“ (ebd., S. 90). Dieses Verständnis bemüht auch die systemökologische Perspektive, die sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen nur als Zusammenspiel aus individuellen Voraussetzungen und den jeweiligen Umwelt- und Situationsbedingungen verstehen. Zwar können biologische, psychologische oder entwicklungsbezogene Faktoren beteiligt sein, doch führt erst das systematische Aufdecken von kontextuellen Zusammenhängen und situativen Funktionalitäten zum Verstehen von bestimmten

Verhaltensweisen (Calabrese, 2017, S. 15). Das heißt, obwohl sogenanntes herausforderndes Verhalten von Individuen ausgeht, greifen rein individuumsbezogene Erklärungsansätze zur Entstehung dieser zu kurz. Stattdessen geht es darum, die herausfordernde Gesamtsituation in den Blick zu nehmen, um einen verstehenden Zugang für Auslöser und Handlungsansätze zu erlangen (ebd., S.29ff.). „Verschiedene empirische Studien zeigen, dass herausfordernde Verhaltensweisen bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen [...] weit häufiger vorkommen als bei Menschen ohne Beeinträchtigungen“ (Schanze, Sappok & Kehrle 2014; Weber Long 2014; Luiselli 2012; Theunissen 2011; u. a., zitiert nach Calabrese & Georgi-Tscherry, 2018, S. 28). Diese erhöhte Disposition lässt sich jedoch nicht allein auf die Beeinträchtigung selbst oder individuelle organische Ursachen zurückführen. Diese Sichtweise findet sich vor allem in der Psychiatrie. Vielmehr sind sie Ausdruck ungünstiger Wechselwirkungen zwischen individuellen Voraussetzungen und sozialen, beziehungsweise strukturellen Umweltbedingungen (Calabrese, 2017, S. 30f.).

Menschen im Autismus-Spektrum gelten als besonders vulnerabel und hochgradig stressempfindlich, was aus dem Zusammenspiel von biologisch-genetischen und sozialen sowie umweltbezogenen Faktoren resultiert. Eine derart hohe Reizempfindlichkeit kann sich in Form einer detailreichen Wahrnehmung und ‚autistischen Intelligenz‘ als Stärke aber auch als Herausforderung erweisen (Theunissen, 2016, S. 74ff.). Eine solche Empfindlichkeit kann bei Veränderungen oder Abweichungen vom Gewohnten, Reizüberflutung oder unerwarteten Situationen zu Stress und Ängsten führen (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 198f.).

Das Erregungsniveau spielt im Zusammenhang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen eine wichtige Rolle (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 6). Autistische Kinder und Jugendliche reagieren häufig sensibel auf Umweltreize und erleben alltägliche schulische Situationen schneller als belastend. Ausschlaggebend dafür ist unter anderem das ‚Arousal-Niveau‘, also der Grad physiologischer Erregung, der maßgeblich die Reizverarbeitung, die Aufmerksamkeit und das Verhalten beeinflusst. ‚Arousal‘ ist ein zentrales psychologisches und neurophysiologisches Konzept, das teils kontrovers diskutiert wird (ebd., S. 6). Nach Pfaff (2005) steigt bei erhöhter allgemeiner Erregung die Wachsamkeit gegenüber Reizen, die emotionale Reaktionsbereitschaft nimmt zu und die motorische Aktivität kann sich verstärken (zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 5f.). Die sogenannte ‚Polyvagal-Theorie‘ ergänzt und differenziert das Verständnis von Arousal. Stressbedingte Verhaltensweisen sind nach Porges (2022) auf eine Dysregulation im Erregungsniveau

zurückzuführen. Diese ist gekennzeichnet durch einen Wechsel zwischen Hypoerregung, das heißt einer verminderten Reaktionsbereitschaft und Hypererregung, also einer übermäßigen emotionalen und physischen Aktivierung. Das sogenannte Erregungsfenster (Window of Tolerance) beschreibt den Zustand, in dem die Umweltanforderungen und die innere Verarbeitungsfähigkeit optimal aufeinander abgestimmt sind (zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 6f.). Das tiefe Verständnis individueller Erregungsprofile ist eine zentrale Voraussetzung pädagogischer Beziehungen und Ansätze (ebd., S. 6f.). Das Vulnerabilitäts-Stress-Bewältigungsmodell liefert darüber hinaus einen psychosozialen Bezugsrahmen, um Verhalten bei autistischen Personen ganzheitlich zu verstehen (Theunissen, 2024, S. 94ff., zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 7f.). Wie aus den Beschreibungen zu den Neurodiversitätsmerkmalen hervorging, zeigen autistische Menschen eine erhöhte neuronale Empfindlichkeit und Reaktion auf sensorische Reize oder Emotionen. Diese hohe Wahrnehmungssensibilität ist genetisch-, pränatal-, sozial- oder umweltbedingt und führt zu einer erhöhten Anfälligkeit, beziehungsweise Vulnerabilität, die Überforderung zur Folge hat (ebd., S. 7 f.). Sensorische Reize, soziale Anforderungen oder unvorhersehbare Ereignisse können die individuelle Belastbarkeit überschreiten und Stress auslösen. Strategien, wie Rückzug, repetitive Bewegungen oder verbale Äußerungen dienen der Erregungsregulation oder schaffen Sicherheit, wodurch sie die Bewältigung von Stress zum Ziel haben (ebd., S. 8). Für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte ist es zentral, die Zusammenhänge zwischen Erregung, Stress und Verhalten zu erkennen und belastende Situationen aus der Perspektive der autistischen Person zu betrachten (ebd., S. 8).

„Insbesondere bei nicht- oder wenig- sprechenden Kindern und Jugendlichen wird Stress häufig über Verhalten kommuniziert“ (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 8). Ausdrucksformen wie Weinen, Schreien, Rückzug, Aggression oder Verweigerung sind ernstzunehmende Anzeichen innerer Belastung, die der individuellen Bewältigung dienen (ebd., S. 8). Aus Studien geht hervor, dass eine Korrelation zwischen den individuellen kommunikativen Kompetenzen und herausfordernden Verhaltensweisen besteht (Calabrese & Georgi-Tscherry, 2018, S. 28). Die Kommunikationsformen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung werden von ihrer Umwelt nicht immer erkannt oder verstanden. Infolgedessen können sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen Ausdruck unerfüllter Kommunikationsbedürfnisse sein (ebd., S. 27).

Wie die Ausführungen gezeigt haben, sind die Ursachen für Stresssituationen vielfältig. Sie können auf Kontexte und Situationen, auf Aufgaben und Anforderungen, auf Bezugs- und Umfeldpersonen sowie auf den biologischen Zustand der betroffenen Person zurückgeführt werden. Die Aufklärung aller Beteiligten (Zimpel, 2014, S. 81) und die Frage nach den Ursachen ermöglicht es stressauslösende Situationen vorzubeugen und Bedingungen zu schaffen, die zur Reduktion von Stress beitragen (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 204). Sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen, die auf den sozialen Kontext zurückgeführt werden können, bedürfen ein pädagogisches Unterstützungskonzept (Theunissen, 2024, S. 88).

3.3 Etablierte pädagogische Ansätze

Es gibt mittlerweile eine Vielzahl an Arbeitsformen und Methoden für den Umgang mit sogenanntem herausforderndem Verhalten, die sowohl aus dem klinisch und psychologisch-therapeutischen Denken hervorgehen als auch pädagogisch-therapeutische Ansätze. Diese Ansätze und Methoden sind jedoch hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Tragfähigkeit empirisch kaum abgesichert (Theunissen, 2021, S. 171). Nachfolgend werden zwei verbreitete pädagogische Ansätze exemplarisch erläutert und kritisch reflektiert.

3.3.1 Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children

Es zieht sich die Annahme durch Wissenschaft und Praxis, dass Menschen im Autismus-Spektrum vor allem in visuellen Strukturen denken, was sich deutlich in pädagogischen Überlegungen und Lernangeboten widerspiegelt. Eines der bekanntesten Konzepte ist in diesem Zusammenhang der TEACCH Ansatz (Hurtig-Bohn, 2025, S. 7f.). TEACCH bedeutet übersetzt „Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children“ (Therapie und pädagogische Förderung autistischer und kommunikationseingeschränkter Kinder). Der entwicklungstherapeutische Ansatz wurde 1972 in North Carolina (USA) etabliert und verfolgt das Ziel, Menschen aus dem Autismus-Spektrum durch Visualisierung und Strukturierung eine größtmögliche Selbstständigkeit zu ermöglichen (Theunissen, 2021, S. 324). Die Prävention und der Abbau sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen sind einer der zentralen theoretischen Anknüpfungspunkte des Ansatzes (ebd., S. 325ff.). Dieser Aspekt ist jedoch nicht unkritisch zu betrachten, da er zu der Auffassung verleiten kann, dass es um

eine funktionale Verhaltenssteuerung, beziehungsweise -anpassung geht, welche die Individualität autistischer Menschen vernachlässigt (ebd., S. 329).

Visualisierungen in Form von Plänen, Beschilderungen, Time Timern und Symbolen stellen den wesentlichen Teil dieser Arbeitsweise dar und sollen das Lebens- und Lernumfeld übersichtlicher gestalten (Arens-Wiebel, 2019, S. 162). Raum, Zeit, Anforderungen und Handlungsabläufe sind dabei übliche Bezugsebenen, zur Strukturierung und Visualisierung (Symalla & Feilbach, 2009, S. 276). Forschungen haben jedoch gezeigt, dass das visuelle Denken bei Menschen im Autismus-Spektrum ein flexibles Merkmal zu sein scheint, welches in seiner Ausprägung von ‚nicht vorhanden‘ bis hin zu ‚konsequent ausgeprägt‘ vorkommt. Daher kann die Kombination aus visuellen und sprachlichen Hilfen zu mehr selbstbestimmter Orientierung verhelfen (Hurtig-Bohn, 2025, S. 177ff.).

Hurtig-Bohn (2025) verfolgt diesbezüglich den pädagogischen Perspektivwechsel, ASS als ein Individualsyndrom zu verstehen, da Kinder und Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum ein stark heterogenes Kompetenzprofil zeigen. Diesem Vorschlag ist jedoch ausdrücklich kein Krankheitsbegriff inhärent, sondern der Fokus auf die Individualität der personellen Autismus-Merkmale (S. 178f.). Neue und bestehende Konzepte können nur dann wirksam sein, wenn pädagogische Fachkräfte über fundiertes und flexibles theoretisches und didaktisches Fachwissen verfügen, und in der Lage sind diese Konzepte zu individualisieren (ebd., S. 180).

3.3.2 Positive Verhaltensunterstützung

Ein weiteres Konzept, dass sich mit dem pädagogischen Umgang von sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen befasst, ist die Positive Verhaltensunterstützung (PVU). Dabei handelt es sich um ein Konzept, welches ursprünglich aus den USA stammt und die Übersetzung der englischen Bezeichnung positive behavioral support ist (Theunissen, 2024, S. 112f.). Das Konzept ist in den 1980er Jahren aus der schulischen Arbeit mit kognitiv beeinträchtigten und autistischen Kindern und Jugendlichen hervorgegangen und hatte zum Ziel, die damals weit verbreiteten, ethisch umstrittenen aversiven Interventionen im Rahmen der ABA-Verhaltenstherapie abzulösen (Theunissen, 2015a, S. 292). Die ABA-Therapie (Applied Behavior Analysis) wurde in den 1960er Jahren entwickelt und versprach ‚Heilung‘

und ‚Normalisierung‘ durch aversive Interventionen wie Bestrafungen (Hurtig-Bohn, 2025, S. 159ff.).

Das herausfordernde Verhalten wird bei der PVU nicht als Eigenschaft von Kindern im Autismus-Spektrum angesehen, sondern als beeinträchtigtes Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt (Theunissen, 2024, S. 118). Das Kind wird als Individuum wahrgenommen und mit all seinen Interessen und Fähigkeiten wertgeschätzt. Das ist wichtig, denn die positive Verhaltensunterstützung verwendet keine verhaltenssteuernden Techniken, sondern orientiert sich an den Werten des Kindes. Darüber hinaus wird, im Gegensatz zu anderen Ansätzen, der Zusammenhang zwischen Kontextbedingungen, wie der Familiensituation und anderen Einflüssen, sowie den gezeigten Verhaltensauffälligkeiten in den Blick genommen. Es geht nicht darum, Autismus zu ‚heilen‘ und sogenanntes herausforderndes Verhalten zu beseitigen, sondern Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln und Verhaltensänderungen zu bewirken, die ein Leben mit Autismus weitestgehend mit Lebensqualität füllen. Sowohl bei den Betroffenen selbst als auch in dessen Umfeld soll dadurch eine größere Zufriedenheit generiert werden (ebd., S. 118f.). In dem Konzept der positiven Verhaltensunterstützung wird zwischen drei Interventions- und Präventionsstufen unterschieden. Die ersten beiden Präventions- und Interventionsstufen finden auf institutionsbezogener Ebene statt und beinhalten spezielle Gruppenangebote. Diese beiden Stufen erreichen die meisten Schüler*innen mit sogenanntem herausforderndem Verhalten. In der Schule sollen soziale Situationen und Bedingungen geschaffen werden, die zur Prävention beitragen. Ziel ist es, Schüler*innen durch positive Verstärkung und Wertschätzung dazu zu ermutigen Verhaltensregeln einzuhalten (ebd., S. 144ff.). Auf klassenbezogener Ebene greift die zweite Stufe der Prävention und Intervention, unter anderem durch Kenntnisse über Autismus seitens der Lehrkräfte, eine positive Beziehungsgestaltung, klare Strukturierung, kooperative Lern- und Arbeitsformen, flexible Sozialformen und Unterstützte Kommunikation. Können Schüler*innen weder durch die erste noch durch die zweite Präventions- und Interventionsstufe unterstützt werden, ist eine Einzelhilfe vorgesehen. Dies betrifft etwa 5%-25% der Schüler*innen (ebd., S. 144f.).

Insgesamt versteht sich die PVU als kontextsensiblen und subjektorientierten Ansatz, der jedoch nicht gänzlich unkritisch zu betrachten ist. Theunissen (2024) merkt an, dass „unzureichende Zusammenarbeitsformen, fehlende Zeit zur Planung und Umsetzung der PVU sowie fehlende finanzielle Ressourcen [...] als die größten Barrieren oder Risiken für einen dauerhaften Erfolg [gelten]“ (S. 262). Darüber hinaus ist die Verstärkung wünschenswerter

Verhaltensweisen durch ein Belohnungssystem kritisch zu betrachten, da es die Auslöser eines Verhaltens weitestgehend unberücksichtigt lässt und die Vergabe von Belohnungen als Manipulation und Fremdbestimmung gilt, die lediglich Anpassung und das Funktionieren der Schüler*innen erzeugen (ebd., S. 152ff.). Ein weiterer Aspekt richtet sich gegen die unzureichende Berücksichtigung der Ressourcen und Interessen der Schüler*innen (ebd., S. 262).

4 Pädagogische Schlussfolgerungen

Im folgenden Kapitel werden in Anlehnung an die theoretischen Hintergründe zum Autismus-Spektrum und die Perspektiven auf sogenanntes herausforderndes Verhalten, sowie vor dem Hintergrund der (kritischen) Auseinandersetzung mit etablierten Ansätzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten pädagogische Schlussfolgerungen abgeleitet. Dabei geht es einerseits um konkrete pädagogische Implikationen und andererseits um die pädagogische Diagnostik als Grundlage für ein verstehendes reflexives pädagogisches Handeln.

4.1 Pädagogische Implikationen

Das Schulsystem ist vor allem auf die Bedürfnisse und Ressourcen nicht autistischer Schüler*innen ausgerichtet. Autistische Schüler*innen müssen sich daher häufig in einem mehrheitsorientierten System zurechtfinden, das ihre Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsbesonderheiten nur unzureichend berücksichtigt. Daran anknüpfend sollten strukturelle und personelle Anpassungen vorgenommen werden (Hurtig-Bohn, 2025, S. 185).

Hinzu kommt, dass traditionelle verhaltensorientierte Maßnahmen in Schulen häufig auf die Kontrolle von Verhalten durch Regeln, Grenzsetzungen und Verstärkung erwünschter Handlungen zielen. Diese Ansätze greifen jedoch zu kurz, da sie Verhalten isoliert betrachten und die zugrunde liegenden Stress- und Erregungszustände der Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend berücksichtigen (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 1f.). Wenn Belastungen in der Umwelt begründet liegen, können Maßnahmen, die auf die Anpassung des Kindes oder Jugendlichen zielen, unbeabsichtigt zusätzliche Belastungen verursachen. Diese Perspektive spiegelt sich auch in der weniger stigmatisierenden und stärker kontextsensiblen Sprache, für die sich der gesellschaftlich geführte Diskurs zunehmend einsetzt, wider (ebd., S. 4f.). Die Ausführungen zu Autismus und dem Wissen pädagogischer Fachkräfte (s. Kapitel 2.2.3) haben außerdem gezeigt, dass ein erheblicher Fachkenntnismangel und die Notwendigkeit autismspezifischer Schulungen und Fortbildungen besteht (Hurtig-Bohn, 2025, S. 187f.). Lehrer*innenbildung muss als prozesshaftes, lebenslanges Lernen verstanden werden, in dem Aus-, Fort- und Weiterbildung untrennbar miteinander verbunden sind. Neben fachlichen und methodischen Kompetenzen steht dabei auch die Persönlichkeitsbildung von Lehrkräften im Zentrum (Feuser & Maschke, 2013, S. 7).

Ausgangspunkt pädagogischer Handlungsalternativen ist, die Funktion eines Verhaltens im Kontext zu erfassen, anstatt eine negative Bewertung vorzunehmen (Theunissen, 2015b, S. 21). Der Neurodiversitätsansatz, wie ihn die autistische Selbstvertretungsorganisation ASAN vertritt, versteht autistische Merkmale als neurologische Variation und nicht als pathologisch oder defizitär (s. Kapitel 2.2.2). Dieser Ansatz stellt einen Bezugsrahmen für die (inklusive) pädagogische Begegnung mit Menschen im Autismus-Spektrum dar (Tierbach, 2021, S. 49). Hierbei wird eine funktionale Sicht bemüht, die zum Verstehen autistischen Verhaltens beiträgt und dazu sensibilisiert, Fähigkeiten zu erkennen, wertzuschätzen und sie als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt pädagogischer Arbeit zu nutzen (Theunissen, 2015b, S. 20ff.). Wenn sogenanntes herausforderndes Verhalten, welches im Umgang mit Belastungen und Stress der Problemlösung dient, vermieden werden soll, gilt es alternative Kompensations- und Bewältigungsstrategien zu finden (ebd., S. 24). Das von autistischen Menschen selbsterschlossene ‚Stimming‘ bietet dabei eine Möglichkeit. Es dient der Herstellung eines angenehmen Gefühls, der Selbst-Regulation, der Beruhigung, dem Abbau von Angst oder Stress sowie der Bewältigung negativer Emotionen, wird jedoch von Außenstehenden in seiner subjektiv bedeutsamen Funktion häufig verkannt. Wiederholende Ausdrucksformen wie Schaukeln, Händewedeln oder Lautieren werden als repetitiv oder stereotyp bezeichnet, sollten aber als Ausdruck ‚autistischer Intelligenz‘ anerkannt werden. Maßnahmen, die das ‚Stimming‘ unterbinden sind demnach kritisch zu betrachten (ebd., S. 24). Vor dem Hintergrund erhöhter sensorischer Sensitivität und gesteigerter physiologischer Stressaktivität autistischer Personen, können pädagogische Interventionen, die auf Konfrontation und Anpassung ausgerichtet sind, unbeabsichtigt sogar zu einer Verstärkung des Stresserlebens und den damit verbundenen Bewältigungsstrategien führen (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 15).

Im Umgang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen zeigt sich deutlich, dass bisherige therapeutische oder pädagogische Ansätze, die auf Verhaltensanpassung abzielen, schnell an ihre Grenzen stoßen. Sie führen selten zu langfristigen Veränderungen der emotionalen, sozialen oder handlungsbezogenen Kompetenzen der betroffenen Kinder und Jugendlichen (Störmer, 2013, S. 9). Ziel ist es, die Schüler*innen in ihrer Lebenswelt, in ihren Kommunikations- und Interaktionsmustern sowie vor dem Hintergrund ihrer individuellen Biografie zu sehen und wertzuschätzen. Dabei rückt insbesondere die systematische Erschließung des Beziehungsgefüges eines Kindes oder Jugendlichen ins Zentrum der Betrachtung, da sich Handlungsweisen erst in diesem Gefüge als herausfordernd erweisen.

Entsprechende pädagogische Interventionen sind demnach auf Kontextbedingungen zu richten und nicht lediglich auf das beobachtbare Verhalten selbst. Ziel ist es, vor dem Hintergrund individueller Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen und Ressourcen, positive Kommunikations- und Interaktionsstrukturen aufzubauen, um Handlungsalternativen zu eröffnen. Nur durch die Stärkung von Autonomie, Handlungsfähigkeit und sozialer Kompetenz, kann die betroffene Person aktiv an der Bewältigung und Gestaltung ihrer Lebenssituation mitwirken (Störmer, 2014, S. 261). Ein Schwerpunkt für die pädagogische Praxis liegt darüber hinaus vor allem bei den Präventionsmöglichkeiten im Umgang mit sogenanntem herausforderndem Verhalten. Die Frage nach den Ursachen ermöglicht es stressauslösende Situationen vorzubeugen und Bedingungen zu schaffen, die zur Reduktion von Stress beitragen (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 204).

Nachfolgend werden zwei konkrete pädagogische Konzepte vorgestellt, die einige dieser Aspekte aufgreifen.

4.1.1 Das SPELL-Framework

Das SPELL-Framework (Structure, Positive approaches and expectations, Empathy, Low arousal, Links) stellt ein praxisorientiertes, ethisch fundiertes Rahmenkonzept zur Gestaltung unterstützender Lern- und Lebensumgebungen für autistische Menschen dar. Entwickelt wurde das Framework in den 1990er Jahren durch die National Autistic Society (NAS) in Großbritannien und seither kontinuierlich weiterentwickelt (Ahmetovic & Mills, 2025, S. 182). Im Zentrum steht die Ablehnung von Praktiken, die auf Anpassung, normierende Erwartungen oder Unterdrückung autistischer Merkmale zielen. Stattdessen beruht das Modell auf den drei zentralen Grundhaltungen Acceptance (Akzeptanz), Belonging (Zugehörigkeit) und Connection (Verbindung). Dabei geht es um bedingungslose Anerkennung, soziale Eingebundenheit und empathische Beziehungen. Ein zentrales Merkmal des Konzepts ist die aktive Einbeziehung und Mitbestimmung autistischer Personen. Das SPELL-Framework basiert auf fünf miteinander verknüpften Leitprinzipien, die sowohl auf individueller als auch auf systemischer Ebene flexibel anpassbare Orientierungshilfen darstellen und im Folgenden genauer erläutert werden (ebd., S. 183f.).

Struktur (Structure) ist eines der Leitprinzipien. Damit sind nicht starre Vorgaben oder rigide Abläufe gemeint, sondern verlässliche, transparente und individuell angepasste Orientierungshilfen. Vorhersehbarkeit, klare Abläufe, visuelle Unterstützungen und

verständlich gestaltete Übergänge tragen dazu bei, Unsicherheit und Stress zu reduzieren. Gerade für autistische Schüler*innen können unbekannte oder wechselhafte Situationen zu kognitiver und emotionaler Belastung führen. Struktur wirkt hier präventiv, indem sie emotionale Sicherheit fördert und Selbstständigkeit ermöglicht (ebd., S. 185). Das Prinzip der positiven Haltungen und Erwartungen (Positive approaches and expactations) betont eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber autistischen Schüler*innen. Dabei rücken die individuellen Interessen, und Stärken zugunsten des Selbstbildes, der Resilienz und der Lernbereitschaft ins Zentrum. Differenzierte Positive Erwartungen sind nicht normativ ausgerichtet, sondern sollen Entwicklungsräume schaffen. Dies erfordert die enge Zusammenarbeit mit Bezugspersonen sowie eine mehrdimensionale Diagnostik und pädagogische Praxis (ebd., S. 185). Empathie (Empathy) bildet eine weitere zentrale Grundlage des SPELL-Ansatzes und geht über ein rein kognitives Verstehen hinaus. Es geht darum, die Ausdrucksformen autistischer Kinder im Sinne einer pädagogischen Beziehungsgestaltung ernst zu nehmen und wertfrei zu verstehen. Dies kann insbesondere in herausfordernden Situationen stabilisierend wirken und die emotionale und soziale Entwicklung nachhaltig stärken. In Anlehnung an das Konzept des ‚Double Empathy Problems‘ (Milton, 2012; zitiert nach ebd., S. 185) wird davon ausgegangen, dass Missverständnisse aus wechselseitigen Unterschieden zwischen neurotypischen und neurodivergenten Personen resultieren (ebd., S. 185). Das Low-Arousal-Prinzip zielt auf die Reduktion sensorischer, emotionaler und sozialer Überlastung. Viele autistische Schüler*innen zeigen eine erhöhte sensorische Sensibilität, die sie anfällig für Überstimulation, Stress und Überforderung macht. Sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen werden als Ausdruck von Selbstregulationsversuchen verstanden. Pädagogische Fachkräfte sind daher aufgefordert, sowohl die physische Umgebung bewusst und regulierend zu gestalten, beispielsweise durch das Angebot freiwilliger Rückzugsräume, als auch ihr eigenes Interaktionsverhalten sensibel und achtsam zu gestalten, etwa durch ruhige Kommunikation und deeskalierende Reaktionen. Eine zentrale Gelingensbedingung des Low-Arousal-Prinzips ist die reflexive Grundhaltung pädagogischer Fachkräfte, mit dem Ziel emotionale Sicherheit zu schaffen (ebd., S. 185f.). Das Prinzip der Verbindungen (Links) betont die Bedeutung stabiler Beziehungen und konsistenter Unterstützung über verschiedene Lebensbereiche hinweg. Eine enge Kooperation zwischen Schule, Familie und weiteren Unterstützungssystemen, sowie gemeinsame Dokumentation und Absprachen tragen dazu bei, Bedürfnisse zu verstehen und qualitative Unterstützungsangebote zu entwickeln. Dabei wird das Erfahrungswissen von Familien als zentrale Ressource anerkannt und autistische Schüler*innen selbst aktiv einbezogen. (ebd., S. 186).

Insgesamt versteht sich der SPELL-Ansatz als ein Unterstützungsrahmen, der sich an dem Prinzip der ‚Goldenen Mitte‘ orientiert. Dieses geht auf die aristotelische ‚Nikomachische Ethik‘ zurück und bezieht sich auf eine flexible, wertgeleitete Unterstützung von autistischen Menschen. Für pädagogische Fachkräfte leitet sich daraus ein konsistentes, ethisch reflektiertes Handeln ab, das stets durch Empathie und Respekt gekennzeichnet ist. Dabei soll die Autonomie autistischer Kinder und Jugendlicher gestärkt und Kontrolle, beziehungsweise Anpassung vermieden werden. Das Leitprinzip der Struktur stellt beispielsweise einen Mittelweg zwischen Chaos und Rigidität dar, während Low-Arousal den Mittelweg zwischen keiner Anregung und Überstimulation darstellt. Eine unterstützende Umgebung entlang der fünf Leitprinzipien ist auf die sensorischen, kommunikativen und emotionalen Bedürfnisse autistischer Kinder und Jugendlicher ausgerichtet (ebd., S. 186ff.).

4.1.2 Der Low-Arousal-Ansatz

Autistische Schüler*innen sind durch soziale Ausgrenzung, Gewalt, anhaltende sensorische Überlastung und systemischen Anpassungsdruck häufig von traumatischen Erfahrungen betroffen (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 10). Viele pädagogische Ansätze im Umgang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen fokussieren vor allem die Bedürfnisse pädagogischer Fachkräfte und nicht die der betroffenen Personen selbst. Vor diesem Hintergrund stellt der Low-Arousal-Approach (LAA), entwickelt von Andrew Mc Donell in den frühen 1990er-Jahren einen grundlegenden Perspektivwechsel im Umgang mit sogenanntem herausforderndem Verhalten dar (ebd., S. 9). Der Ansatz stellt ein ethisch fundiertes, beziehungsorientiertes Handlungsparadigma dar, das über das unmittelbar sichtbare Verhalten hinaus die emotionalen, sensorischen und kontextuellen Bedingungen berücksichtigt. Im Zentrum stehen Empathie, Selbstreflexion und emotionale Stabilität (ebd., S. 16).

Wie zu den Bedingungsfaktoren sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen beschrieben (s. Kapitel 3.2), stehen diesen in einem engen Zusammenhang mit dem individuellen physiologischen Erregungsniveau. Zentrale Voraussetzung für Lernen, soziale Interaktion und angemessenes Handeln ist ein reguliertes physiologisches Erregungsniveau. Gerät dieses aus dem Gleichgewicht, etwa durch anhaltenden Stress, sensorische Überlastung oder emotionale Unsicherheit, verringern sich die Möglichkeiten zur Selbststeuerung deutlich. In Zuständen

erhöhter oder stark verminderter Erregung ist es betroffene kaum möglich, Anforderungen flexibel zu bewältigen oder auf soziale Erwartungen einzugehen. Sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen treten in diesem Zusammenhang als unmittelbare Reaktionen auf Überforderung auf und erfüllen häufig eine regulierende oder schützende Funktion (ebd., S. 5f.).

Ein vertieftes Verständnis dieser Zusammenhänge liefert die Polyvagal-Theorie von Stephen Porges (2011), die im Zusammenhang mit dem autonomen Nervensystem drei Konzepte fokussiert (zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 6). Zum einen die Neurorezeption, zur Einschätzung von Sicherheit oder Bedrohung und entsprechend notwendigen Verhaltensweisen wie konstruktive Interaktion oder Rückzug, beziehungsweise Kampf. Darüber hinaus entscheidet das sogenannte ‚Erregungsfenster‘ (‚Window of Tolerance‘) über unser Lernen, unsere soziale Beteiligung sowie unsere emotionale Selbstregulation. Eine Dysregulation im Sinne einer verminderten-, beziehungsweise einer erhöhten emotionalen und körperlichen Reaktionsbereitschaft gilt als zentrales Konzept zur Erklärung stressbedingter Verhaltensweisen. Die soziale Co-Regulation im Sinne emotional stabiler Umgebungen stellt ein weiteres grundlegendes Konzept der Theorie dar (ebd., S. 6f.).

Ergänzend beschreibt das Vulnerabilitäts-Stress-Bewältigungsmodell sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen als Ergebnis eines dynamischen Zusammenspiels individueller Vulnerabilitäten, äußerer Belastungen und verfügbarer Bewältigungsstrategien. Besonders bei nicht- oder wenig sprechenden Kindern und Jugendlichen wird Stress häufig über Verhalten kommuniziert. „Für die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte ist es daher zentral, die Zusammenhänge zwischen Erregung, Stress und Verhalten zu verstehen (ebd., S.8)“. Autistische Wahrnehmungsbesonderheiten können dabei sowohl Ressourcen als auch Belastungsfaktoren darstellen. Werden Stressoren nicht erkannt oder Bewältigungsstrategien sanktioniert, kann sich ein Kreislauf zunehmender Dysregulation entwickeln. Verhalten erscheint dann zwar äußerlich problematisch, erfüllt jedoch aus subjektiver Perspektive wichtige regulierende Funktionen (ebd., S. 7f.).

Der LAA basiert auf der Annahme, dass sogenanntes herausforderndes Verhalten in erster Linie Ausdruck einer erhöhten physiologischen Erregung (Arousal), beziehungsweise Überforderung ist und nicht einer Störung, die Unterdrückung oder Bestrafung bedarf. „Obwohl der Begriff Arousal nicht neu ist, markiert die Anwendung des LAA im Kontext von Autismus und

intellektuellen Beeinträchtigungen eine innovative Entwicklung“ (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 9). Eine Studie zu Aggressionsvorfällen bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung hat gezeigt, dass Eskalationen häufig durch die Reaktionen des Betreuungspersonals selbst ausgelöst werden (Mc Donell, Waters & Jones, 2002; zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 9). Demnach stellt der LAA traditionelle, konsequenzorientierte Ansätze in Frage und fokussiert vor allem äußere Stressoren, wie die Reaktion und das Verhalten des Umfelds und pädagogischer Fachkräfte in belasteten Interaktionssituationen (ebd., S. 9). Im Zentrum stehen Beziehungsgestaltung und Empathie, die Selbstreflexion normativer Haltungen, Kontrollbedürfnisse und emotionale Auslöser, sowie die Reflexion rigider institutioneller Strukturen und Regeln. Regulation wird dabei im Sinne einer Co-Regulation verstanden (ebd., S. 9ff.).

„Damit entspricht der LAA dem Aufruf Damian Miltons (2012), herkömmliche Interventionsparadigmen zu hinterfragen und sich verstärkt autistischen, personenzentrierten Perspektiven zuzuwenden“ (zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 9). Der LAA berücksichtigt den Zusammenhang zwischen Erregungsniveau und Verhaltenskontrolle, insbesondere bei autistischen Menschen mit sensorischen Wahrnehmungsbesonderheiten (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 9). „Die Implementierung des [...] LAA in Bildungseinrichtungen erfolgt durch ein mehrstufiges Vorgehen, das primär auf die Reduktion von Stress und physiologischer Erregung durch gezielte Umweltanpassung abzielt“ (ebd., S. 11). Die Strategien des LAA lassen sich in proaktive- und reaktive Maßnahmen unterscheiden.

Proaktive Maßnahmen zur emotionalen Unterstützung zielen darauf ab, durch die Anpassung von Anforderungen und die Reduktion sensorischer Reize, Stressoren frühzeitig zu erkennen und zu minimieren (ebd., S. 10ff.). Auf Grundlage einer sorgfältigen Beobachtung der Betroffenen, sollen Anzeichen einer erhöhten Erregung frühzeitig erkannt werden. Diese Anzeichen können individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein und reichen von Unruhe und Widerstand bis hin zu internalisierende Reaktionen wie zum Beispiel Rückzug. Interventionen wie Tagespläne, verlässliche Strukturen, Rückzugsmöglichkeiten und sensorische Hilfsmittel wie Gewichtsdecken können autistische Schüler*innen emotional unterstützen (ebd., S. 12). *Reaktive Maßnahmen*, wie die emotionale Selbstregulation pädagogischer Fachkräfte sowie die Anpassung der Kommunikationsformen dienen der Deeskalation und Begleitung in akuten Krisen (ebd., S. 10). Dazu gehört beispielsweise die individuelle Anpassung des Blickkontakts, der Gestik, der körperlichen Nähe und der

räumlichen Positionierung, sowie ruhige, achtsame und respektvolle Kommunikation statt lautem, autoritärem Sprechen (ebd., S. 13). Auch die Wiederherstellung emotionaler Stabilität nach der Krise (*Post-Krisenphase*) und die pädagogische Reflexion im Team sind Teil des LAA (ebd., S.10). Es geht vor allem darum Schüler*innen in einem ersten Schritt die Möglichkeiten zur körperlichen und emotionalen Selbstregulation und Erholung zur Verfügung stellen und Anforderungen zu verringern, anstatt Erwartungen und Sanktionen zu stellen (ebd., S. 13).

Insgesamt versteht sich der LAA als ganzheitlicher, präventiver Ansatz im Umgang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen. Es geht nicht darum das Verhalten zu unterbinden, sondern durch Umfeldanpassungen, proaktive emotionale Unterstützung und Selbstregulation pädagogischer Fachkräfte, physiologische Erregung und Stress zu reduzieren (ebd., S. 11ff.). „Im Einklang mit neurodiversitätsaffirmativen Ansätzen betrachtet der LAA Autismus als natürliche neurologische Variante“ (ebd., S. 15). Die erfolgreiche Umsetzung des Ansatzes erfordert regelmäßige Fortbildungen, ein fundiertes Verständnis der theoretischen Grundlagen, pädagogische Reflexionsprozesse und die institutionelle Verankerung (ebd., S. 14). Erste Studien zum LAA zeigen vielversprechende Wirkungen im schulischen, therapeutischen und stationären Kontext. Neben dem Rückgang sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen, zeigt sich eine Zunahme des professionellen Selbstvertrauens und eine Verringerung emotionaler Belastungen (ebd., S. 14). Kritische Anmerkungen, die sich gegen das Verschwimmen notwendiger Grenzen und pädagogische Passivität richten, sind auf Fehlinterpretationen des Ansatzes zurückzuführen. „Der LAA basiert auf relationaler Autorität, die emotionale Stabilität, gegenseitigen Respekt und feinfühliges Co-Regulation betont“ (ebd., S. 15).

4.2 Diagnostik als Basis verstehenden pädagogischen Handelns

Fragen der Diagnostik sind ein zentraler Aspekt der Pädagogik (Störmer, 2013, S. 193). Das folgende Unterkapitel soll die theoretischen Ausführungen und Erkenntnisse zu sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen (s. Kapitel 3) mit der Bedeutung einer pädagogischen (rehistorisierenden) Diagnostik als Grundlage für ein verstehendes reflexives pädagogisches Handeln verknüpfen.

Ausgangspunkt der pädagogischen Begegnung ist die Anerkennung und Wertschätzung der Gesamtpersönlichkeit, der Entwicklungsmöglichkeiten und Potenziale aller Kinder und Jugendlicher. Diagnostisches Handeln in der Pädagogik gilt als Erkenntnistätigkeit, um Entwicklung und lernen zu begleiten und zu unterstützen. (Ziemen, 2016, S. 39)

Pädagogisch-diagnostisches Handeln soll sicherstellen, dass Lernangebote an den individuellen Entwicklungsbedingungen und Potenzialen der Schüler*innen ausgerichtet werden, Lern- und Entwicklungsprozesse kontinuierlich begleitet werden und die Diversität der Ausgangslagen innerhalb einer Lerngruppe berücksichtigt wird. Die Vielfalt der unterschiedlichen Zugänge hat Einfluss auf die Gestaltung des gesamten schulischen Lebens und Lernens (ebd., S. 42f.). Neben dem Verstehen und Einordnen von Handlungs- und Verhaltensweisen umfasst diagnostisches Handeln unter anderem die Erfassung vorhandener Kompetenzen und aktueller Entwicklungsstände, im Sinne von Wygotzkis ‚Zone der aktuellen Entwicklung‘ (1987) sowie die Wahrnehmung ‚kulturellen und sozialen Kapitals‘ in Anlehnung an Bourdieu (1983) (ebd., S. 43). Darüber hinaus geht es um das Beobachten von Veränderungen in Denken, Wahrnehmen und Handeln sowie das Erkennen möglicher Entwicklungsräume und Potenziale. „Grundlegend dafür ist die Achtung, Anerkennung und Wertschätzung jedes Kindes [oder] Jugendlichen als entwicklungs- und lernfähig“ (ebd., S. 43). Diagnostisches Handeln richtet sich dabei stets auf das Individuum in seinen sozialen Beziehungen und berücksichtigt interdisziplinäre Perspektiven sowie Selbsteinschätzung des Kindes oder Jugendlichen (ebd., S. 43).

Die diagnostischen Kriterien und die Außenwahrnehmung des Autismus haben sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend verändert (Hurtig-Bohn, 2025, S. 185). Die Ausführungen zur autistischen Intelligenz und zur psychiatrischen Sicht auf Autismus (s. Kapitel 2) haben gezeigt, dass Menschen im Autismus-Spektrum häufig unterschätzt werden und Defizite fokussiert werden. Umso wichtiger ist es, die individuellen Stärken und Fähigkeiten zu erschließen, um Entwicklungsprozesse positiv zu beeinflussen (Theunissen, 2015b, S. 24f.).

4.2.1 Zur Notwendigkeit einer rehistorisierenden Diagnostik

Ganz allgemein sollen bei einer Diagnostik anhand bestimmter Klassifikationsschemata und standardisierter Testverfahren ausgewählte Parameter erhoben werden. Zur Bewertung sollen die dabei gemessenen Werte dann in Relation zu einer statistischen Norm gesetzt werden. Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für zielgerichtete Interventionen (Störmer, 2013, S. 193). Ein Großteil der diagnostischen Modelle bildet jedoch keine transparenten Voraussetzungen für eine pädagogisch begründete Unterstützung von Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen. In der psychiatrischen Diagnostik geht es um die Suche nach kranken beziehungsweise störenden Handlungs- und Erlebnisweisen eines Kindes oder Jugendlichen,

die einen biologischen, medizinischen oder somatischen Ursprung haben (ebd., S. 193ff.). „Je länger [...] ein Mensch dem psychiatrisch-diagnostischen Blick dieser Art ausgesetzt ist, umso mehr verliert er seine eigene Geschichte, seine eigene Identität und übernimmt die vermeintliche Wahrheit des ihn beurteilenden und klassifizierenden Beobachters“ (ebd., S. 195). Die Beobachtung der Handlungs- und Erlebnisweisen wird vor diesem Hintergrund von psychosozialen Bedingungen entkontextualisiert, was dazu führt, dass soziale Probleme individualisiert und pathologisiert werden (ebd. S. 195f.). Ein derart ‚distanzierter Blick‘ kann ‚identitätszersetzende und desintegrative Folgen haben (Mücke, 1992, S. 140, zitiert nach Strömer, 2013, S. 196). Defizitorientierte diagnostische Aussagen in der Schulzeit werden von autistischen Menschen selbst als sehr belastend wahrgenommen (Theunissen, 2015b, S. 26).

Es gibt eine Vielzahl diagnostischer Verfahren bei sogenannten ‚Verhaltensstörungen‘. Dazu gehören beispielsweise Verhaltensbeobachtung, Schulleistungstests, Intelligenztest, Persönlichkeits- und Entwicklungstests sowie neuropsychologische und medizinische Verfahren und viele mehr (Störmer, 2013, S. 202). Diese Verfahren stoßen jedoch auf eine große Unzufriedenheit, die sich nach Schlee (2008) vor allem auf ein unangemessenes Begriffsverständnis und einen unangemessenen Begriffsgebrauch zurückführen lassen, die sich aus den sonderpädagogischen Bewertungen selbst ergeben (S. 124) (ebd., S. 202f.). „[Auch] nach Georg Feuser hat eine sonderpädagogische Diagnostik mit Entwicklungsförderung und Lernen recht wenig zu tun, aber viel mit Auslese, Aussonderung und Verbesonderung“ (Feuser, 1995, S. 79, zitiert nach Störmer, 2013, S. 203). Die gängige Diagnostik stützt sich vor allem auf distanzierte Fremdwahrnehmungen und -erklärungen, die zu Etikettierungen führen und Menschen in verallgemeinerte ‚Verhaltensschemata‘ zwingen. Dabei ist das, was als Abweichung einer konstruierten Norm bestimmt wird, jedoch nicht Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Menschen (ebd., S. 204). Die lebensgeschichtlichen Hintergründe eines Menschen sind ausschlaggebend, um ‚Verhaltensauffälligkeiten, krisenhafte Ereignisse, individuelle Bewältigungsformen, Interessen und Bedürfnisse‘ zu verstehen und das Verhalten und Erleben richtig einzuordnen (Theunissen, 2021, S. 136).

Mithilfe einer traditionellen diagnostischen Klassifikation lassen sich keine pädagogischen Ideen ableiten, dazu braucht es eine beständige und vertrauensvolle pädagogische Zusammenarbeit, in der sich Betroffene als sinnvoll handelnde Subjekte anerkannt fühlen (Störmer, 2013, S. 206f.).

Demgegenüber stehen subjektorientierte Ansätze, wie beispielsweise ,die Förderdiagnostik, neuropsychologische Diagnoseverfahren, entwicklungsprozessbezogene Diagnostik, die Verhaltensanalyse, die Einzelfallanalyse, die biographische Analyse oder die systematische (Familien-) Diagnostik (Jantzen, 1990, 175ff., zitiert nach Ziemer, 2016, S. 44). Wolfgang Jantzen (1990) unterscheidet zwischen normorientierten Verfahren und den subjektorientierten Verfahren (ebd., S. 43). „Beobachtungen, Interviews, Exploration, ggf. Tests dienen dem Erkennen, Erklären und Verstehen und zielen darauf ab, Handlungskonzeptionen und pädagogische Ideen zu entwickeln“ (Ziemer, 2016, S. 44).

Die Hauptaufgabe der Diagnostik kann also darin gesehen werden, ,das Werden und Gewordensein einer ganz bestimmten ,Symptomatik“ vor dem Hintergrund lebensgeschichtlicher und aktueller Ereignisse und deren Bedeutung zu rekonstruieren (Jantzen, 1996, S. 24; Theunissen, 2005, S. 64, zitiert nach Störmer, 2013, S. 207). In diesem Zusammenhang wird nachfolgend die Mehrdimensionale Diagnostik nach Ziemer (2017) genauer erläutert.

4.2.2 Rehistorisierende und Mehrdimensionale Diagnostik

Wie die Ausführungen zu den Bedingungsfaktoren sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen gezeigt haben, entstehen diese vor allem in systemökologischen Zusammenhängen. Die mehrdimensionale Diagnostik stellt eine Weiterentwicklung der rehistorisierenden Diagnostik dar und orientiert sich eng an deren Grundprinzipien. Im Zentrum steht dabei eine Diagnostik, die im Interesse des Kindes oder Jugendlichen erfolgt und sich klar von defizitorientierten Verfahren abgrenzt. Ausgehend von einer subjektorientierten Perspektive werden Kinder und Jugendliche in ihrer Ganzheit, mit ihrer Lebensgeschichte und -welt sowie mit ihren Kompetenzen beobachtet und beschrieben. Diese kontextualisierenden Aspekte werden gleichermaßen berücksichtigt, wie die Syndromanalyse selbst. Darüber hinaus wird stets die persönliche Sicht des Kindes, beziehungsweise Jugendlichen sowie die der Bezugspersonen in die Diagnostik mit einbezogen (Ziemer, 2017, S. 3f.).

Die zugrundeliegende rehistorisierende Diagnostik verdeutlicht, dass Verhalten subjektiv bedeutsam und sinnvoll ist. Es geht darum, die Bedingungen sichtbar zu machen, in denen sich ein bestimmtes Verhalten entwickelt und pathologisiert haben könnte. Damit werden nicht nur

die Probleme und Herausforderungen rekonstruiert, sondern Kompetenzen und Ressourcen gleichermaßen fokussiert (Jantzen 1990, S. 201, zitiert nach Ziemer, 2017, S. 3).

Die Diagnostik erfolgt anhand von ‚Beobachtungen, Rekonstruktionen, Interviews, Aktenstudium, u.a.m.‘ und stellt höhere Anforderungen an den/ die Diagnostiker*in als üblich (Ziemer, 2017, S. 3f.). Ziel ist es, auf Grundlage einer Fragestellung, einer Beobachtung oder eines Problems, ein Gutachten zu erstellen, um Verhalten zu verstehen und zu erklären und darauf aufbauend beispielsweise einen individuellen Entwicklungsplan zu erstellen (ebd., S. 5).

Die mehrdimensionale Diagnostik umfasst circa sechs Kategorien. Die erste Kategorie (A) umfasst zunächst den Aspekt, wie sich die Persönlichkeit eines Kindes oder Jugendlichen unter dem Einfluss verschiedener diagnostisch relevanter Bedingungen entwickelt. Dazu gehören zum einen biologische Faktoren und zum anderen sozial gesellschaftliche Faktoren, wie Ausgrenzung oder Diskriminierung sowie die persönliche Wahrnehmung der Beobachtung, beziehungsweise des Problems als Ausgangspunkt der Diagnose. Die zweite Kategorie (B) fokussiert, auf welchem Stand ein Kind oder Jugendlicher sich in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen befindet. Dabei werden zentrale Entwicklungsfelder wie Wahrnehmung, Spiel, Lernen und gegenständliche Tätigkeit vor dem Hintergrund der Motivation, der Bereitschaft, der Intention und der Regulation in Abhängigkeit vom Alter und der Situation analysiert. Darüber hinaus werden die bereits erworbenen Kompetenzen und die persönliche Einschätzung in den Blick genommen. In der dritten Kategorie (C) wird der Schwerpunkt auf zwischenmenschliche Beziehungen und Kooperation gelegt. Es geht darum, welchen Einfluss aktuelle und vergangene Bezugspersonen auf die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen haben sowie um die soziale Eingebundenheit. Auch hier spielt die persönliche Einschätzung der betroffenen Person eine wichtige Rolle. Die vierte Kategorie (D) fokussiert die individuellen Kompetenzen und Ressourcen des Kindes oder Jugendlichen. Dazu gehören, körperliche, kognitive, emotionale, soziale und kommunikative Fähigkeiten ebenso wie die Selbsteinschätzung und das Selbstbild. In der fünften Kategorie (E) geht es um Informationen zu zentralen und kritischen Lebensereignissen, um die biografische Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen zu erfassen. Darüber hinaus werden die persönlichen Erinnerungen an die eigene Lebensgeschichte sowie die Vorstellungen und Wünsche von der Zukunft in die Diagnostik einbezogen. Bei der sechsten und letzten Kategorie (F) geht es um die Lebenswelt des Kindes oder Jugendlichen. Demnach wird in den Blick genommen, wie und wo das Kind

lebt, welche materiellen und sozialen Ressourcen und Systeme vorhanden sind, welche Strukturen den Alltag prägen und wie diese Aspekte selbst eingeschätzt werden (ebd., S. 5ff.). Zentral ist, dass alle Kategorien der mehrdimensionalen Diagnostik die Selbsteinschätzung des Kindes oder Jugendlichen berücksichtigen und als gleichwertig zu den Beobachtungen und Einschätzungen von Fach- und Bezugspersonen einbeziehen. Im Anschluss werden die aus der Diagnostik gewonnen Ergebnisse zusammengefasst und aufeinander bezogen, um aus den zentralen Erkenntnissen pädagogische Ideen abzuleiten (ebd., S. 8).

Die aktive Teilnahme und das Einbringen der Kinder und Jugendlichen in den diagnostischen Prozess sind von zentraler Bedeutung. Es zeigt sich, dass Schüler*innen durch Mitgestaltung und Wahlfreiheit Autonomieerfahrungen machen, die zur Kompetenzentwicklung und zur Bildung eines Selbstkonzeptes beitragen (Meyer & Jansen, 2016, S. 203f.). „[...] Schulische Diagnostik hat ihren Ausgangspunkt in Wahrnehmungs- und Urteilsprozessen, die zum Lernen wesentlich dazugehören“ (ebd., S. 205). Voraussetzung für die aktive Teilhabe an Diagnoseprozessen, ist die Lernenden zu darin zu unterstützen, sich selbst wahrnehmen zu können, um gemeinsam mit Lehrkräften pädagogische Schlussfolgerungen ableiten zu können (ebd., S. 205).

Selbst- und Fremdbeobachtungen stellen die zentrale Form diagnostischer Zugänge im Unterricht dar. Dabei ist jedoch zwischen ‚impliziten, unkontrollierten Beobachtungen und expliziten, systematischen Beobachtungen‘ zu unterscheiden. Häufig werden aus spontanen Beobachtungen unmittelbare Schlussfolgerungen gezogen. Eine diagnostisch fundierte Beobachtung sollte hingegen hypothesengeleitet erfolgen und zwischen den Beteiligten abgestimmt sein, damit sie zielgerichtete Informationen für mögliche Veränderungsprozesse liefert (ebd., S. 209). Für die Entwicklung passender Unterstützungsmaßnahmen ist es außerdem wesentlich, an die bisherigen Erfahrungen der Lernenden sowie an bereits vorhandene, zumindest teilweise erfolgreiche Handlungsstrategien anzuknüpfen (ebd., S. 209).

(B) Empirischer Teil

5 Herleitung der Forschungsfrage

Die theoretische Auseinandersetzung mit Autismus im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen zeigt, dass dieses Themenfeld von hohen pädagogischen und institutionellen Spannungen geprägt ist. Ein großer Anteil autistischer Schüler*innen wird im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult, obwohl aktuelle Studien darauf hinweisen, dass der Anteil zusätzlicher kognitiver Beeinträchtigungen bei Autismus deutlich geringer ist als lange angenommen (Theunissen, 2015b, S. 25f.). Diese Fehleinschätzungen resultieren häufig aus unpassenden Lernumgebungen und mangelndem Verständnis für autistische Lern- und Wahrnehmungsweisen (Demes, 2011, S. 137). Damit wird bereits deutlich, dass nicht primär individuelle Defizite, sondern strukturelle und pädagogische Bedingungen maßgeblich Einfluss auf schulische Teilhabe und individuelle Entwicklung haben.

Vor dem Hintergrund des Neurodiversitätsansatzes wird Autismus als Ausdruck neurologischer Vielfalt menschlichen Seins verstanden (Hurtig-Bohn, 2025, S. 2ff.). Diese Perspektive stellt defizitorientierte, pathologisierende Sichtweisen infrage und betont stattdessen die Anerkennung individueller Wahrnehmungs-, Denk- und Verarbeitungsweisen (Theunissen, 2015b, S. 19f.). Gleichzeitig zeigen Studien, dass Schule für viele autistische Schüler*innen als hochbelastender Ort erlebt wird, geprägt von Anpassungsdruck, Überforderung, Ausgrenzung und fehlender Sensibilität gegenüber individuellen Bedürfnissen (ebd., S. 26), was nicht selten in Rückzug, Schulverweigerung (Ahmetovic, 2025, S. 194) oder sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen mündet (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 4).

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, dass sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen nicht als isolierte Eigenschaften einer Person zu verstehen sind, sondern als Ausdruck eines gestörten oder belastenden Verhältnisses zwischen Individuum und Umwelt (Theunissen, 2024, S. 88f.). Verhaltensweisen, die als herausfordernd wahrgenommen werden, entstehen häufig als Reaktionen auf sensorische Überlastung, mangelnde Vorhersehbarkeit, eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten, soziale Ausgrenzung oder hohe

Anpassungsanforderungen (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 7f.). Damit verschiebt sich der Blick weg von der Pathologisierung des Kindes hin zu einer kritisch-reflexiven Betrachtung der Bedingungen, in denen dieses Verhalten entsteht.

Gleichzeitig zeigt der Forschungsstand, dass im pädagogischen Alltag nach wie vor häufig auf restriktive, kontrollierende oder verhaltensregulierende Maßnahmen zurückgegriffen wird (ebd., S. 1). Zudem berichten pädagogische Fachkräfte selbst von Unsicherheit, Belastung und mangelnder Unterstützung im Umgang mit herausfordernden Situationen (Calabrese, 2017, S. 79f.), was die Gefahr birgt, dass pädagogisches Handeln eher von Kontrolle als von Verstehen und Beziehungsgestaltung geleitet wird.

Aus dieser theoretischen Analyse ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen einem normativ geprägten, defizitorientierten Umgang mit Verhalten und einer verstehenden, neurodiversitätsorientierten Perspektive, die den Menschen in seiner subjektiven Bedeutung, seinen Bedürfnissen und seiner Lebenswelt ernst nimmt. Genau in diesem Spannungsfeld setzt die vorliegende Arbeit an. Ziel ist es, aus einer verstehenden pädagogischen Perspektive heraus zu untersuchen, welche Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten sich für die pädagogische Praxis ergeben, wenn sogenanntes herausforderndes Verhalten als subjektiv bedeutsam und situativ eingebettet verstanden wird.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Welche pädagogischen Implikationen können aus einer verstehenden Perspektive auf herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung abgeleitet werden?

Die Forschungsfrage zielt darauf ab, bestehende theoretische Erkenntnisse mit praxisnahen Perspektiven zu verbinden und aufzuzeigen, wie Schule und pädagogisches Handeln so gestaltet werden können, dass sie Sicherheit, Beziehung, Teilhabe und Selbstbestimmung ermöglichen, anstatt Anpassungsdruck und Exklusion zu reproduzieren.

6 Methode

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen des Forschungsvorhabens dargestellt. Dabei werden Untersuchungsdesign, Stichprobe, Erhebungsinstrument, Durchführung und Auswertungsdesign transparent beschrieben. Ziel ist es, die Methodik im Hinblick auf die Forschungsfrage begründet und nachvollziehbar zu präsentieren.

6.1 Untersuchungsdesign

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, aus einer verstehenden Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung pädagogische Implikationen für die schulische Praxis herauszuarbeiten. Ausgehend von einer verstehenden Perspektive sollen Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte eröffnet werden, Teilhabe für Schüler*innen im Autismus-Spektrum ermöglicht werden und Schulausschluss verhindert werden. Die Untersuchung soll Zusammenhänge zwischen sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen sowie individuellen Voraussetzungen und systemischen Rahmenbedingungen aufdecken. Auf Grundlage von fachlich fundiertem Expert*innenwissen und Erfahrungswissen sollen Ansatzpunkte für ein pädagogisches Handeln identifiziert werden, das nicht auf Verhaltensanpassung, sondern auf Verständnis, und die Schaffung passender Lern- und Entwicklungsbedingungen ausgerichtet ist.

Um vielfältige Einblicke und Deutungen zu dem Thema zu erlangen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Das Ziel der qualitativen Forschung besteht darin, die besonderen Merkmale und Erfahrungen in bestimmten Forschungsbereichen oder sozialen Phänomenen zu erfassen und zu verstehen. Dies erfolgt durch die Interpretation der Sichtweisen und Erfahrungen der beteiligten Akteur*innen (Herzmann & König, 2023, S. 24). Die verstehend-interpretativen Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext hängt im Wesentlichen von Sichtweisen, Sinngebungen, Schwerpunktsetzungen und Zielen der Beteiligten ab (Döring & Bortz, 2016, S. 63).

6.2 Beschreibung der Stichprobe

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein/eine Expert*in aus dem Bereich Pädagogik bei Autismus und sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen ausgewählt. Der Expert*innenstatus der Befragten Person wurde klar definiert und begründet. Kriterien hierfür können beispielsweise fachliche Qualifikationen, mehrjährige Berufserfahrung oder einschlägige wissenschaftliche Publikationen sein (Döring & Bortz, 2016, S. 375f.). Der/ die Expert*in ist sowohl als Sonderpädagog*in und in der Forschung zu dem entsprechenden Thema tätig, als auch selbst Elternteil eines autistischen Kindes beziehungsweise Jugendlichen. Die aus dem leitfadengestützten Interview gewonnenen Daten beruhen somit auf einer Verbindung aus fachlicher Expertise und persönlichen Erfahrungen, was im Hinblick auf die Forschungsfrage zur Auswahl der befragten Person führte. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und auf Grundlage einer informierten Einwilligung.

6.3 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde ein leitfadengestütztes Expert*inneninterview gewählt. Diese Interviewform wurde im deutschsprachigen Raum vor allem durch Meuser und Nagel (1991) geprägt und stellt eine Variante des qualitativen Leitfadeninterviews dar, bei der die oder der Befragte nicht als Laie, sondern als Fachperson zu einem spezifischen Forschungsthema herangezogen wird. Ziel ist es, sowohl strukturelles Fachwissen als auch praxisbezogenes Handlungswissen des Experten oder der Expertin zu erfassen (Döring & Bortz, 2016, S. 375f.). Der Expert*innenstatus der Befragten Person wurde klar definiert und begründet (s. Kapitel 6.2).

Der für die Untersuchung entwickelte Interviewleitfaden diente als strukturierende, aber flexible Orientierungshilfe, um zentrale Themen systematisch anzusprechen und gleichzeitig genügend Offenheit für individuelle Schwerpunktsetzungen und Vertiefungen zu gewährleisten. In Anlehnung an Döring und Bortz (2016) ist der Leitfaden in dieser Interviewform kein starres Abfrageschema, sondern ein halbstandardisiertes Instrument, welches aus Haupt- und Differenzierungsfragen besteht und spontane Vertiefungs- und Zusatzfragen erlaubt, die flexibel angepasst werden können (S. 372). Grundlage für das Interview bildeten sieben Leitfragen, welche mit jeweils ein bis zwei Differenzierungsfragen die Richtung und Struktur des Gesprächs gewährleisten (s. Anhang 1). Dadurch wird

sichergestellt, dass relevante Inhalte und Aspekte im Hinblick auf die Forschungsfrage abgedeckt werden (ebd., S. 372). Der gesamte Interview-Leitfaden bezieht sich auf die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum, Bedingungsfaktoren für sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen, pädagogische Grundhaltungen und Handlungsempfehlungen.

Im Folgenden werden die Leit- und Differenzierungsfragen genauer erläutert und die Auswahl dieser legitimiert. Zu Beginn des Interviews wurden biografische Grundinformationen erfragt (ebd., S. 372). Diese beziehen sich sowohl auf die Forschung der befragten Person als auch auf die beruflichen und persönlichen Berührungspunkte mit dem Thema Autismus und sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen. Die Frage dient nicht unmittelbar der inhaltsanalytischen Auswertung, sondern der Kontextualisierung der Expertise und der Beschreibung der Stichprobe.

1. Könnten Sie zu Beginn sich und Ihren beruflichen Hintergrund vorstellen?

a) Welche Berührungspunkte haben Sie mit dem Thema?

Die nächste Frage eröffnet den thematischen Kern des Interviews und ermöglicht es dem/ der Expert*in, eigene Schwerpunkte, normative Haltungen und zentrale Deutungsmuster darzustellen. Sie ist bewusst offen formuliert, um individuelle Perspektiven sichtbar zu machen und dem/ der Expert*in die Möglichkeit zu geben, einen Sachverhalt selbst strukturiert darzustellen (Przyborski, Wohlrab-Sahr, 2021, S. 160).

2. Was ist Ihnen wichtig in Bezug auf das Thema Autismus und sogenanntes herausforderndes Verhalten?

Die nächste Leitfrage zielt darauf ab, die Bedeutung des Themas im schulischen Alltag zu erfassen und strukturelle sowie institutionelle Zusammenhänge herauszuarbeiten. Sie knüpft an die theoretische Auseinandersetzung mit schulischen Rahmenbedingungen, Belastungsfaktoren und Exklusionsrisiken an und eröffnet Raum für eine Einordnung des Themas aus professioneller Sicht. Folgende Differenzierungsfragen dienen der Vertiefung und ermöglichen eine Spezifizierung im Hinblick auf die unterschiedlichen schulischen Kontexte, wie die der Inklusion und des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung.

3. *Inwiefern halten Sie es für relevant, sich im schulischen beziehungsweise pädagogischen Kontext mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen auseinanderzusetzen?*

- a. *Wie ist Ihre Einschätzung in Bezug auf autistische Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?*
- b. *Wie schätzen Sie das Thema im Hinblick auf Neurodiversität ein?*

Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird in dieser Arbeit zwar fokussiert, jedoch vor dem Hintergrund dargestellt, dass Inklusion, Teilhabe, Partizipation und Selbstbestimmung zu den zentralen pädagogischen Grundsätzen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gehören (Ziemen, 2025, Abb.1). Die Frage zu neurodiversitätsorientierten Perspektiven gilt der modernen, neurodiversen Sicht auf Autismus, wie sie vor allem von der autistischen Selbstvertretungsorganisation ASAN vertreten wird (Theunissen, 2015b, S. 19f.).

Wie im Theorieteil dargestellt, gibt es in Bezug auf die Bedingungsfaktoren sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen vielfältige Perspektiven (s. Kapitel 3.2) und es geht um die Betrachtung der herausfordernden Gesamtsituation (Calabrese, 2017, S. 29ff.). Folgende Frage zielt auf die unterschiedlichen Deutungsmuster zu Bedingungsfaktoren sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen ab und ist daher zentral im Hinblick auf die Forschungsfrage. Sie ermöglicht es, individuelle, kontextuelle und strukturelle Faktoren aus Expert*innensicht zu erfassen und diese mit den theoretischen Annahmen zu verbinden. Die Differenzierungsfrage eröffnet darüber hinaus eine reflexive Auseinandersetzung mit diagnostischen und begrifflichen Zuschreibungen und knüpft an die theoretische Kritik defizitorientierter Perspektiven an (Zimpel, 2021, S. 38ff.).

4. *Welche Bedingungsfaktoren oder Ursachen für sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen sehen Sie?*

- a. *Wie stehen Sie zum Störungsbegriff in der Bezeichnung Autismus-Spektrum-Störung?*

Die folgende Leitfrage zielt auf professionelle Selbstverständnisse und Haltungen pädagogischer Fachkräfte. Sie greift zentrale theoretische Annahmen auf, nach denen pädagogisches Handeln maßgeblich von normativen Einstellungen, Sprache (Ahmetovic & Mc

Donell, 2025, S. 5) und Beziehungsgestaltung geprägt ist, und ermöglicht eine Verbindung zwischen Haltung und pädagogischer Praxis.

5. Welchen Einfluss hat die pädagogische Grundhaltung gegenüber sogenanntem herausforderndem Verhalten auf das pädagogische Handeln?

Die nächste Frage zielt auf konkrete pädagogische Handlungsperspektiven. Es geht darum, aus der verstehenden Perspektive heraus Bedingungen gelingender Praxis zu identifizieren und praxisnahe Beispiele zu generieren, die im Rahmen der Auswertung als pädagogische Implikationen aufgegriffen werden können.

6. Was sind aus Ihrer Sicht Voraussetzungen für eine gute pädagogische Praxis?
a. Haben sie dahingehend Beispiele?

Die abschließende Frage richtet den Blick auf normative Zielsetzungen pädagogischen Handelns. Aufgrund der Verbindung aus fachlicher Expertise und persönlichen Erfahrungen, die der, beziehungsweise die Expert*in einbringt, richtet sich die Frage nicht nur auf die Beschreibung bestehender Bedingungen, sondern auf gewünschte Entwicklungen. Die Differenzierungsfrage dient der Konkretisierung und unterstützt die Ableitung praxisrelevanter Schlussfolgerungen.

*7. Welche Wünsche und Hoffnungen haben Sie in Bezug auf den pädagogischen Umgang mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum?*
a. Welche Veränderungen wünschen Sie sich konkret?

Die im Leitfaden enthaltenen Fragen sind nicht wortwörtlich vorgegeben, sondern können und sollten von dem/ der interviewenden Person passend zur Situation und zum Gegenüber formuliert werden (Döring & Bortz, 2016, S. 372). Entsprechend dem leitfadengestützten Vorgehen wurden im Interview ergänzende Nachfragen gestellt, wenn sich neue, für die Forschungsfrage relevante Aspekte ergaben.

6.4 Durchführung

Zur Durchführung der Erhebung wurde der/ die ausgewählte Expert*in zunächst per E-Mail kontaktiert und über das Forschungsvorhaben informiert. Nach erfolgter Zusage wurde ein Termin vereinbart und aufgrund der räumlichen Distanz die Durchführung über die Videokonferenz-Software ‚Zoom‘ gewählt. Das Interview fand Ende Oktober (2025) statt und wurde von der Forschenden selbst in Form eines leitfadengestützten Expert*inneninterviews durchgeführt. Da Fachexpert*innen meist schwer erreichbar sind und in geringer Zahl zur Verfügung stehen, wurde bei der Planung der Datenerhebung besonderer Wert auf eine flexible Termin- und Kommunikationsgestaltung gelegt, um die Teilnahme zu erleichtern (Döring & Bortz, 2016, S. 375f.).

Der Interviewleitfaden wurde im Vorfeld auf Grundlage der Forschungsfrage sowie dem theoretischen Hintergrund entwickelt. Dabei diente der Leitfaden als Orientierung, um zentrale Themenbereiche gezielt anzusprechen, ließ jedoch zugleich Raum für individuelle Vertiefungen und spontane Nachfragen. Der Leitfaden stellt in qualitativen Interviews vor allem eine Erinnerungs- und Strukturierungshilfe dar, die eine flexible Gesprächsführung ermöglicht und dem/ der Interviewpartner*in genügend Raum für eigene Darstellungen und Perspektiven lässt (ebd., S. 356ff.). Dadurch konnte auf die individuellen Expertisen und Erfahrungen der/ des Befragten eingegangen werden.

Zu Beginn des Gesprächs erfolgte eine kurze Begrüßung, die Vorstellung der Forschenden sowie die Erläuterung des Themas und der Forschungsfrage. Außerdem wurden organisatorische Hinweise zum Ablauf und zur Aufzeichnung gegeben, und abgeklärt, ob es noch offene Fragen gibt. Anschließend wurde das Interview entlang des Leitfadens geführt. Um eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen, wurde auf eine offene und wertschätzende Gesprächsführung geachtet. Eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre ist zentral, um authentische und aussagekräftige Daten zu gewinnen, da sie den beziehungsweise die Interviewte*n ermutigt, persönliche Einschätzungen und Erfahrungen frei zu äußern (ebd., S. 365ff.).

Während der Durchführung des Interviews wurde auf eine neutrale Haltung geachtet, um Beeinflussungen durch Suggestivfragen oder Interpretationen zu vermeiden (ebd., S. 356ff.). Der Gesprächsverlauf blieb dabei bewusst flexibel, um auf neu auftretende Aspekte und

thematische Vertiefungen eingehen zu können. Die Sicherung der erhobenen Daten erfolgte mittels Audioaufzeichnung. Abschließend erhielt der/ die Interviewpartner*in Gelegenheit, ergänzende Anmerkungen und persönliche Hoffnungen in Bezug auf das Forschungsthema zu äußern. Die Dauer des Interviews betrug etwa 60 Minuten.

6.5 Auswertungsdesign

Die Audioaufzeichnung des Interviews wurde anschließend transkribiert und anonymisiert, wodurch eine präzise Datengrundlage für die Auswertung geschaffen werden konnte (Döring & Bortz, 2016, S. 356ff.). Um die Informationen aus dem Expert*inneninterview hinsichtlich der Forschungsfrage analysieren zu können, wurden diese mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) sortiert und ausgewertet. Diese gilt als gängige Auswertungsmethode in der qualitativen Sozialforschung und kann für die systematische Analyse von größeren Texteinheiten herangezogen werden (Mayring, 2022, S.49f.). Bei der Methode werden größere Texteinheiten entlang von vorab festgelegten Codes deduktiv in ein Kategoriensystem eingeordnet oder durch eine Zusammenfassung der Textinhalte induktiv ein Kategoriensystem gebildet (ebd., S.). In dieser Arbeit wurde eine Mischform der zusammenfassenden und der strukturierenden Inhaltsanalyse durchgeführt (ebd., S. 103). Für die Kategorienbildung wurde eine Parallellform gewählt. Aus der theoretischen Fundierung und dem daraus abgeleiteten Interviewleitfaden wurden fünf deduktive Hauptkategorien abgeleitet. Bei der Zusammenfassung und Strukturierung des Interviewmaterials wurden siebzehn induktive Subkategorien hinzugefügt, die wiederkehrende Themen, Perspektiven und Einschätzungen aufgreifen und die Theorie erweitern. Ziel der zusammenfassenden Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion ein übersichtliches Abbild des Grundmaterials zu erstellen (ebd., S. 66). Dies wurde sowohl im Kategorienleitfaden (s. Anhang 2) als auch im Kategoriensystem (s. Anhang 3) festgehalten. Für die Zuordnung wurde ein Kategorienleitfaden erstellt, in dem Kodierregeln definiert wurden und entsprechende Ankerbeispiele festgehalten wurden (ebd., S. 107). Da der Datensatz aus einem einzelnen, inhaltlich sehr dichten Expert*inneninterview besteht und die Auswertung in einer Mischform aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung erfolgte, wurde auf die tabellarische Paraphrasierung und Generalisierung als eigenständige Auswertungsschritte verzichtet. Die inhaltliche Reduktion, Strukturierung und Interpretation erfolgte bereits implizit im Rahmen der Kategorienbildung.

Für die Vermeidung von Fehlern und Störvariablen, ist es wichtig die Gütekriterien und Prinzipien der qualitativen Forschung bestmöglich einzuhalten. Zum einen gilt es das Prinzip der (relativen) Offenheit zu wahren. In der qualitativen Forschung steht im Mittelpunkt Neues zu entdecken aber die Offenheit den Erkenntnissen gegenüber ist nur relativ, weil meist eine Voreingenommenheit gegenüber dem Forschungsinhalt besteht (Herzmann & König, 2023, S. 28). Um dieses Prinzip zu wahren, wurde unter anderem auf ja/nein Fragen verzichtet (ebd., S. 39). Ein weiteres Kriterium ist die Akzeptanz. Diese ist allgemein leichter zu erreichen, wenn Interviews für die Forschung genutzt werden, als bei einer Beobachtung oder Videografie (ebd., S. 42). Da es innerhalb der Forschung um persönlichen Einschätzungen geht, ist es wichtig, die Akzeptanz für die Studie zu erhalten. Dafür sollte das Forschungsvorhaben Interesse und Bereitschaft hervorrufen und Vertrauen hergestellt werden (ebd., S. 32). Ein weiteres Gütekriterium ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation. Das heißt, dass die Erkenntnisse auch für nicht beteiligte Personen nachvollziehbar sind, und bei erneuter Durchführung unter gleichen Voraussetzungen, die gleichen Ergebnisse erzeugt werden. Dafür ist es hilfreich, den Forschungsprozess zu dokumentieren (ebd., S. 32f.). Die Daten wurden außerdem nach einem regelgeleiteten Auswertungsverfahren geordnet, ausgewertet und interpretiert, um die Ergebnisse nachvollziehbar darzustellen (ebd., S. 26ff.). Darüber hinaus sollte das Kriterium der sozialen Erwünschtheit berücksichtigt werden. Um zu vermeiden, dass der oder die Befragte so antwortet, wie es am ehesten sozial erwünscht und akzeptiert wird, gilt es einen vertrauensvollen und wertungsfreien Rahmen für die Interviewsituation herzustellen (ebd., S. 43ff.). Die offene Anlegung der Datenerhebung ermöglicht beispielsweise Anpassungen hinsichtlich des Interviewleitfadens, wodurch das Prinzip der Zirkularität berücksichtigt wird (ebd., S. 33ff.).

7 Darstellung der Ergebnisse

Nach Erläuterung des Untersuchungs- und Auswertungsdesigns wird im Folgenden das deduktiv-induktiv entwickelte Kategoriensystem dargestellt, das auf dem theoretischen Teil der Arbeit sowie den empirischen Forschungsergebnissen des qualitativen Expert*inneninterviews beruht. Zur Übersichtlichkeit werden die Kategorien zunächst in Form einer Tabelle dargestellt (s. Tabelle 1).

Hauptkategorie (deduktiv)	Subkategorie (induktiv)
1. Verstehende Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten	1.1 Herausforderndes Verhalten als Reaktion auf Umweltbedingungen 1.2 Herausforderndes Verhalten als Ausdruck von Stress und Überforderung 1.3 Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbesonderheiten bei Autismus 1.4 Ablehnung einer defizitorientierten Zuschreibung 1.5 Anerkennung von Neurodivergenz
2. Bedingungsfaktoren im schulischen Kontext	2.1 Fehlende Umwelanpassungen 2.2 Schule als potenziell exkludierendes System 2.3 Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte
3. Verstehende pädagogische Grundhaltung	3.1 Zentrale Bedeutung von Beziehung und Empathie 3.2 Reflexionsfähigkeit als professionelle Kernkompetenz 3.3 Sprache als handlungsleitend
4. Pädagogische Implikationen und Handlungsansätze	4.1 Veränderung der Bedingungen statt Verhaltenskontrolle 4.2 Bedeutung verstehender pädagogischer Ansätze (SPELL, Low-Arousal) 4.3 Prävention statt Krisenintervention
5. Ziele pädagogischen Handelns	5.1 Sicherheit und Wohlbefinden 5.2 Teilhabe statt Anpassung 5.3 Autonomie und Selbstbestimmung

Tabelle 1. Kategoriensystem zur Auswertung des Interviews (eigene Darstellung)

Kategorie 1: *Verstehende Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten*

In dieser Kategorie wurden alle Aussagen zusammengefasst, in denen sogenanntes herausforderndes Verhalten als Ausdruck von Belastung, als Reaktion auf Umweltbedingungen oder vor dem Hintergrund autistischer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbesonderheiten beschrieben wird.

Die Subkategorie 1.1 *Herausforderndes Verhalten als Reaktion auf Umweltbedingungen* umfasst Aussagen, in denen deutlich wird, dass sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen „(...) eine Form von Anpassungsverhalten auf die schädliche oder wenig unterstützende Umgebungen sind, so genannte herausfordernde Umgebungen. (E1, Transkript, Absatz 331-333)“. Sie sind nicht dem Kind zuzuschreiben, sondern als Reaktion auf Umgebungsbedingungen und Ausdruck individueller Bedürfnisse zu verstehen. In der Subkategorie 1.2 *Herausforderndes Verhalten als Ausdruck von Stress und Überforderung* werden insbesondere emotionale Belastungszustände und deren Auswirkungen auf Verhalten thematisiert. „(...) dieses Kind ist dann so überfordert (...) also kann nicht vermeiden in diese Krise zu rutschen. (E1, Transkript, Absatz 496-498)“. Die Subkategorie 1.3 stellt einen Zusammenhang zwischen *Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbesonderheiten bei Autismus* und sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen im schulischen Kontext dar. Der/ die Expert*in erläutert „(...) diese Personen nehmen unsere Welt anders wahr (...). Und dementsprechend reagieren sie anders auf verschiedene Faktoren in der Umgebung. (E1, Transkript, Absatz 289-292)“. In den Subkategorien 1.4 und 1.5 werden *defizitorientierte Zuschreibungen* kritisch zurückgewiesen und eine *neurodiversitätsorientierte Perspektive* betont. Folgendes wird in diesem Zusammenhang dargestellt, „(...) ich verwende diesen Begriff nicht, weil es sehr oft zugeschrieben wird (...). (E1, Transkript, Absatz 327-329)“ sowie „(...) wir gehören alle dazu und wir sind alle ganz unterschiedlich und brauchen was Unterschiedliches. (E1, Transkript, Absatz 197-204)“.



Abb. 4: Herausfordernde Umgebungen (eigene Darstellung)

Kategorie 2: *Bedingungsfaktoren im schulischen Kontext*

In dieser Kategorie wurden alle Aussagen zusammengefasst, in denen schulische Rahmenbedingungen und strukturelle Faktoren als bedeutsam für das Erleben und Verhalten autistischer Schüler*innen beschrieben werden. Die Expertin verweist wiederholt auf die Bedeutung institutioneller, struktureller und personeller Bedingungen, die Einfluss auf die Teilhabe von Schüler*innen haben.

Die Subkategorie 2.1 *Fehlende Umweltanpassung* umfasst Aussagen, in denen unzureichende Anpassungen der Lernumgebung an sensorische, kommunikative und emotionale Bedürfnisse thematisiert werden. Hierzu zählen insbesondere reizintensive Umgebungen, große Lerngruppen oder fehlende Rückzugsmöglichkeiten. Die Subkategorie 2.2 *Schule als potenziell exkludierendes System* beinhaltet Aussagen, in denen Schule als Ort beschrieben wird, der durch normative Anforderungen, Anpassungsdruck oder „Strukturen, (...) die sehr rigid sind (E1, Transkript, Absatz, 25-28)“ Teilhabe erschweren oder verhindern kann „(...) das ist ein großes Problem, Schulausschluss von Menschen mit Autismus und kognitiven Beeinträchtigungen. (E1, Transkript, Absatz 228-229)“. In der Subkategorie 2.3 *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte* werden Aussagen erfasst, die sich auf fehlende Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte beziehen „(...) und die Lehrkräfte werden nicht ausgebildet, um wirklich gezielt mit Autist*innen arbeiten zu können. (E1, Transkript, Absatz 56-58)“.

Kategorie 3: *Verstehende pädagogische Grundhaltung*

In dieser Kategorie wurden alle Aussagen zusammengefasst, in denen pädagogische Haltungen, Beziehungsgestaltung und professionelle Selbstreflexion thematisiert werden. Der/ die Expert*in beschreibt die Bedeutung einer wertschätzenden, empathischen und nicht-wertenden Haltung als Grundlage pädagogischen Handelns.

Die Subkategorie 3.1 *Zentrale Bedeutung von Beziehung und Empathie* umfasst Aussagen, in denen Beziehung und empathisches Verstehen als Voraussetzung für pädagogische Arbeit beschrieben werden „Aber das Schlimmste ist, dass unsere Empathiefähigkeit abnimmt. (E1, Transkript, Absatz 258)“. In der Subkategorie 3.2 *Reflexionsfähigkeit als professionelle Kernkompetenz* werden Aussagen erfasst, die sich auf die Notwendigkeit beziehen, eigenes Handeln, eigene Emotionen und eigene Haltungen kritisch zu reflektieren „Es ist alles möglich und dafür brauchen wir (...) Reflexionsfähigkeit. (E1, Transkript, Absatz 400-401)“. Die Subkategorie 3.3 *Sprache als handlungsleitend* betont den Zusammenhang zwischen der Sprache, die wir verwenden und unserem pädagogischen Denken und Handeln „Aber die

Sprache, die wir verwenden, hat Einfluss auf die Art und Weise, wie wir denken und wie wir handeln. (E1, Transkript, Absatz 345-349)“.

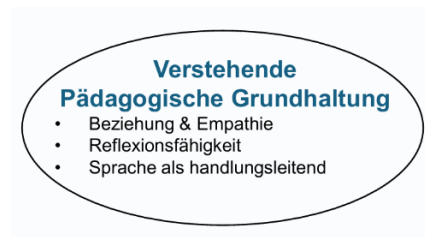


Abb. 5: Verstehende Pädagogische Grundhaltung (eigene Darstellung)

Kategorie 4: *Pädagogische Implikationen und Handlungsansätze*

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, in denen konkrete pädagogische Handlungsweisen, -ansätze oder Prinzipien im Umgang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen beschrieben werden.

Die Subkategorie 4.1 *Bedingungsanpassung statt Verhaltenskontrolle* beinhaltet Aussagen, in denen betont wird, dass pädagogisches Handeln auf die Veränderung von Umweltbedingungen und nicht auf die Kontrolle von Verhalten zielen sollte „(...) sich zu fragen, (...) wie kann ich die Bedingungen ändern, damit das Kind nicht so reagieren muss. (E1, Transkript, Absatz 452-454)“. In der Subkategorie 4.2 *Bedeutung verstehender pädagogischer Ansätze* werden Aussagen zusammengefasst, in denen Ansätze wie SPELL oder Low-Arousal-Approach als Orientierungsrahmen für verstehendes pädagogisches Handeln benannt werden. Die Subkategorie 4.3 *Prävention statt Krisenintervention* umfasst Aussagen, die die Bedeutung frühzeitiger Wahrnehmung einer Krise und rechtzeitiger Unterstützung betonen „(...) es ist immer viel wichtiger, eine Krise zu vermeiden (...). (E1, Transkript, Absatz 467-471)“.



Abb. 6: Pädagogische Implikationen (eigene Darstellung)

Kategorie 5: Ziele pädagogischen Handelns

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen, in denen Zielvorstellungen pädagogischer Arbeit im Zusammenhang mit autistischen Schüler*innen und sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen formuliert werden.

Die Subkategorie 5.1 *Sicherheit und Wohlbefinden* umfasst Aussagen, in denen emotionale Sicherheit und Wohlbefinden als zentrale Ziele benannt werden „(...) Grundlagen schaffen (...), dass sich diese Menschen wohl und sicher fühlen können. (E1, Transkript, Absatz 396-399)“, „(...) das ist überhaupt das Wichtigste (...). (E1, Transkript, Absatz 84-87)“. In der Subkategorie 5.2 *Teilhabe statt Anpassung* werden Aussagen zusammengefasst, die sich auf Teilhabe, Inklusion und die Reduktion von Anpassungsdruck beziehen. Die Subkategorie 5.3 *Autonomie und Selbstbestimmung* umfasst Aussagen, in denen Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit als pädagogische Ziele beschrieben werden „(...) Also erleben sie keine Autonomie werden sie auch Kompetenz nicht erleben (...). (E1, Transkript, Absatz 295-299)“.

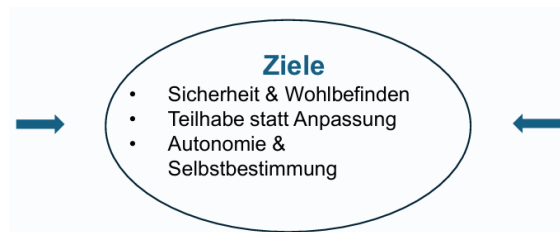


Abb. 7: Ziele pädagogischen Handelns (eigene Darstellung)

Pädagogisch-diagnostische Aspekte wurden im Interview nur implizit benannt und erscheinen daher nicht als eigenständige Kategorie in der Ergebnisdarstellung.

Nachfolgend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung diskutiert und interpretiert.

8 Diskussion und Interpretation

Durch das Expert*inneninterview und dessen Auswertung konnten wichtige Perspektiven und Bedingungsfaktoren für einen verstehenden pädagogischen Umgang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen sichtbar gemacht werden. Diese Ergebnisse werden im Folgenden vor dem Hintergrund der theoriegeleiteten Auseinandersetzung, sowie im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage interpretiert. Die Struktur der folgenden Unterkapitel richtet sich nach den im Kategoriensystem definierten Ober- und Unterkategorien.

8.1 Verstehende Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten

Die Aussagen des/ der Expert*in zur ersten Kategorie *Verstehende Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten* stehen in deutlicher Übereinstimmung mit den im theoretischen Teil dargestellten systemökologischen und verstehenden Konzepten. Es gibt unterschiedliche Faktoren, die beeinflussen können, warum jemand das Verhalten als herausfordernd bestimmt (E1, Transkript, Absatz 281-283). Herausfordernde Verhaltensweisen werden im Interview nicht als personenimmanente Eigenschaften verstanden, sondern als Ausdruck von Überforderung, als „eine Form von Anpassungsverhalten auf die schädliche oder wenig unterstützende Umgebungen (...). (E1, Transkript, Absatz 331-333)“. Diese Sichtweise entspricht der Abkehr von defizitorientierten und pathologisierenden Deutungen, wie sie im Theorieteil im Zusammenhang mit der Kritik an der psychiatrischen Sicht, die von ‚neuropsychologischen Defiziten‘ ausgeht (Coplan, 2010, zitiert nach Theunissen, 2024, S. 84f.), herausgearbeitet wurde. Demnach werden Normabweichungen herausgestellt und Zusammenhänge verkannt (ebd., S. 84f.).

Insbesondere die im Interview betonte Auffassung, dass sogenanntes herausforderndes Verhalten eine *Reaktion auf Umweltbedingungen* (1.1), beziehungsweise *Stress und Überforderung* (1.2) darstellt, knüpft an das im Theorieteil beschriebene Vulnerabilitäts-Stress-Modell (Theunissen, 2024, S. 94ff.) sowie an systemökologische Erklärungsansätze (Calabrese, 2017, S. 15) an. Verhalten erscheint hier als Hinweis auf Belastungen, Überforderungen oder mangelnde Passung zwischen Person und Umwelt (Theunissen, 2024, S. 88f.).

Die Subkategorie *Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbesonderheiten bei Autismus* (1.3) korrespondiert mit den im Theorieteil beschriebenen Besonderheiten sensorischer, kognitiver und emotionaler Verarbeitung bei autistischen Menschen. Der/ die Expert*in verweist darauf, dass autistische Menschen „(...) die Welt anders wahrnehmen, Informationen anders verarbeiten und natürlich dementsprechend auch anders auf die Umgebung reagieren (E1, Transkript, Absatz 289-292). Das „System“ von autistischen Menschen und Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen wird als viel „feinfühlicher“ beschrieben (E1, Transkript, Absatz 560-564). Demnach können die „Befindlichkeiten“ und der Stress anderer Menschen, sowie Lautstärke oder andere sensorische Reize (E1, Transkript, Absatz 303-308) für autistische Schüler*innen erheblich belastender sein als für nicht-autistische Personen. Dies zeichnet sich auch durch die im Theorieteil dieser Arbeit beschriebenen neuropsychologischen Potenzialen von Menschen im Autismus-Spektrum ab. Demnach nehmen autistische Menschen Informationen so detailreich wahr, dass sie sich überlagern, was häufig zu Reizüberflutung und Überforderung führt (Zimpel, 2014, S. 76).

Die deutliche *Ablehnung defizitorientierter Zuschreibungen* (1.4) im Interview spiegelt die im Theorieteil formulierte Kritik am Störungsbegriff, sowohl im Zusammenhang mit Autismus als auch in Bezug auf sogenannte Verhaltensstörungen wider. Bezeichnungen wie herausforderndes Verhalten werden von dem/ der Expert*in selbst als problematisch beschrieben, da sie die Gefahr bergen, Verhalten der Person zuzuschreiben (E1, Transkript, Absatz 285), anstatt Entstehungsbedingungen in den Blick zu nehmen. Der/ die Expert*in spricht daher von „herausfordernden Umgebungen“ (E1, Transkript, Absatz 329). Auch die im Theorieteil eingeführte Bezeichnung der herausfordernden Handlungsweisen, versucht den in der Pädagogik verankerten Begriff der Verhaltensstörung zu überwinden (Störmer, 2013, S. 11ff.) und neben dem was als herausfordernd wahrgenommen wird, das Ziel und die Motivation hinter einer Handlung zu fokussieren (Störmer, 2014, S. 257ff.). Im Zusammenhang mit Autismus vermeidet der/ die Expert*in ebenfalls den Störungsbegriff (E1, Transkript, Absatz 334-335). Dies entspricht der kritischen Auseinandersetzung mit der medizinischen Klassifikation von Autismus, deren Kriterien defizitorientiert formuliert sind und sich an Abweichungen einer vermeintlichen ‚Norm‘ orientieren (Zimpel, 2021, s. 38f.).

Die *Anerkennung von Neurodivergenz* (1.5), wie sie im Interview implizit und explizit zum Ausdruck kommt, steht im Einklang mit dem neurodiversitätsorientierten Verständnis von Autismus. Vor diesem Hintergrund werden autistische Merkmale, wie die Veränderungen

neuronaler Strukturen, Verbindungen, Systeme, Aktivitäten und Funktionen, als neurologische Variation verstanden (Theunissen, 2025, S. 19f.). Der/ die Expert*in betont, „(...) ich denke, (...) wir gehören alle dazu und wir sind alle ganz unterschiedlich und brauchen was Unterschiedliches. (E1, Transkript, Absatz 197-204)“. Herausfordernde Verhaltensweisen erscheinen in diesem Zusammenhang als Anpassungsleistung innerhalb eines normativ strukturierten Systems.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die erste Kategorie, einschließlich der Subkategorien die theoretische Grundannahme der Arbeit empirisch stützt. Eine verstehende Perspektive auf sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen verschiebt den Fokus von der Kontrolle des Verhaltens hin zum Verstehen der Bedingungen, unter denen Verhalten entsteht. Diese Perspektive bildet damit die Grundlage für die in den weiteren Kategorien beschriebenen pädagogischen Haltungen, Handlungsansätze und Zielsetzungen.

8.2 Bedingungsfaktoren im schulischen Kontext

Die zweite Kategorie fokussiert vor allem die schulischen Rahmenbedingungen, die Einfluss auf das Erleben und Verhalten autistischer Schüler*innen haben können. Sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen erscheinen dabei vor dem Hintergrund struktureller, organisatorischer und personeller Bedingungen.

Die Subkategorie *Fehlende Umweltanpassung* (2.1) umfasst Aussagen, in denen der/ die Expert*in beschreibt, dass eine unangepasste schulische Umgebung, im Sinne hoher Anforderungen (E1, Transkript, Absatz 293-294), großer Klassen, sowie fehlender und gestresster Lehrkräfte (E1, Transkript, Absatz 308-312) dazu führen, dass Schüler*innen Schwierigkeiten haben (E1, Transkript, Absatz 293-294). Das Aufdecken von Barrieren unter Einbezug der Kinder und Jugendlichen kann dabei helfen systemische Lösungen anzustoßen (E1, Transkript, Absatz 170-174). Dies steht im Einklang mit den im Theorieteil dargestellten umweltbedingten Faktoren im Zusammenhang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen (Theunissen, 2024, S. 88f.), sowie mit den Ergebnissen der Studie von Grumm et al. (2021) zur Beschulungssituation aus Sicht von Schüler*innen im Autismus-Spektrum. Demnach beschreiben die Schüler*innen vor allem den Anpassungsdruck als psychisch belastend (zitiert nach Hurtig-Bohn, 2025, S. 187f.).

In der Subkategorie *Schule als potenziell exkludierendes System* (2.2) wird sichtbar, dass vor allem systemische Bedingungen Exklusion verstärken können. Der/ die Expert*in beschreibt „(...) Schulausschluss von Menschen mit Autismus und kognitiven Beeinträchtigungen“ als ein großes Problem (E1, Transkript, Absatz 228-229). Hauptgrund für die häufig brüchigen Bildungsbiografien autistischer Schüler*innen ist das, was wir herausforderndes Verhalten nennen (E1, Transkript, Absatz 23-25). Dieses Verhalten wird jedoch als Reaktion auf rigide Strukturen (E1, Transkript, Absatz 25-28), mangelnde Ressourcen (E1, Transkript, Absatz 156) und geringe Kapazitäten seitens der Lehrkräfte, die Bedürfnisse hinter bestimmten Verhaltensweisen zu hinterfragen (E1, Transkript, Absatz 129-135) verstanden. Darüber hinaus werden viele autistische Schüler*innen aufgrund des Verhaltens dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugeordnet, obwohl sie dort gegebenenfalls nicht gut unterstützt werden (E1, Transkript, Absatz 47-51). Diese Aussagen korrespondieren unter anderem mit der im Theorieteil dargestellten Studie von Eckert & Sempert (2013), die herausgestellt hat, dass es erhebliche Diskrepanzen zwischen bestehender autismusspezifischer Unterstützungsmöglichkeiten und dem tatsächlichen Bedarf, beziehungsweise der Bedeutsamkeit bestehen (zitiert nach Hurtig-Bohn, 2025, S. 185f.). Im Vergleich zu den anderen Subkategorien weist diese Kategorie eine auffällig hohe Dichte an Aussagen auf. Der/ die Expert*in greift diesen Aspekt in unterschiedlichen Kontexten immer wieder auf, sodass er sich als ein thematischer Schwerpunkt des Interviews herauskristallisiert. Dies deutet darauf hin, dass sogenanntes herausforderndes Verhalten bei Autismus in grundlegendem Zusammenhang mit struktureller Exklusion steht. Diesbezüglich hält der/ die Expert*in fest,

(...) dass diese Menschen, die (...) durch ihr Verhalten auf Probleme in unserem System hinweisen, nicht deswegen aus dem Unterstützungssystem ausgeschlossen werden [sollten], wir sollten ihnen dankbar sein, da ihr Verhalten uns zeigt, wo unser System noch nicht für alle gedacht ist. (E1, Transkript, Absatz 518-520, 522-523)

Die Subkategorie *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte* (2.3) verweist schließlich darauf, dass autistische Schüler*innen alle Schularten besuchen (E1, Transkript, Absatz 145-148), viele Lehrkräfte jedoch nicht dafür ausgebildet sind, um gezielt mit diesen Kindern und Jugendlichen zu arbeiten (E1, Transkript, Absatz 56-58). Dies wird im Theorieteil dieser Arbeit gestützt, durch eine Studie der Autismus-Forschungs-Kooperation der Freien Universität Berlin, die darauf verweist, dass auch Sonderpädagog*innen in etwa genauso wenig über die Stärken autistischer Schüler*innen wissen, wie Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung. Dieses Wissen ist jedoch im Hinblick auf die pädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten von zentraler Bedeutung (Kirchner et al., 2011, zitiert nach

Hurtig-Bohn, 2025, S. 186f.). Auch aus der Studie von Grumm et al. (2021) zur Beschulungssituation autistischer Schüler*innen geht hervor, dass ein erheblicher Fachkenntnismangel und die Notwendigkeit autismusspezifischer Schulungen und Fortbildungen besteht (zitiert nach Hurtig-Bohn, 2025, S. 187f.).

Zusammenfassend zeigt die zweite Kategorie, dass sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen immer auch als Indikatoren für strukturelle Barrieren im schulischen System verstanden werden müssen. Die empirischen Ergebnisse stützen damit die theoretische Annahme, dass pädagogische Implikationen nicht auf Verhaltensänderung, sondern auf institutionelle und systemische Anpassung zielen sollten. Damit stellt die zweite Kategorie eine wichtige Ergänzung zur ersten Kategorie dar, um sogenanntes herausforderndes Verhalten und dessen Bedingungsfaktoren ganzheitlich zu verstehen.

8.3 Verstehende pädagogische Grundhaltung

Die in Kategorie drei zusammengefassten Aussagen verdeutlichen, dass pädagogisches Handeln im Umgang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen wesentlich durch eine nicht wertende Haltung (E1, Transkript, Absatz 265-266) der Fachkräfte geprägt ist. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass „(...) es keine Person gibt, die in [eine] Krise rutschen will. Absichtlich. (E1, Transkript, Absatz 494-495)“. Eine verstehende Haltung und Perspektive ist Ausgangspunkt dieser Arbeit und der gesamten theoretischen Auseinandersetzung. Der SPELL Ansatz betont eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber autistischen Schüler*innen darüber hinaus explizit im Leitprinzip der positiven Haltungen und Erwartungen (Ahmetovic & Mills, 2025, S. 185).

Die Subkategorie *Zentrale Bedeutung von Beziehung und Empathie* (3.1) macht deutlich, dass die Fähigkeit, die Perspektive der Kinder und Jugendlichen einzunehmen (E1, Transkript, Absatz 407) und Empathie wichtige Voraussetzungen sind, um Beziehung und emotionale Sicherheit herzustellen (E1, Transkript, Absatz 396-399). Der/ die Expert*in betont, „Aber das Schlimmste ist, dass unsere Empathiefähigkeit abnimmt. (E1, Transkript, Absatz 285)“, denn Empathie und eine nicht wertende Haltung sind das, was eine Person mit sogenanntem herausforderndem Verhalten in diesem Moment braucht (E1, Transkript, Absatz 263-267). Um herauszufinden, was der Grund für ein Verhalten ist, „(...) dafür müssen wir in Beziehung treten (E1, Transkript, Absatz 271-275)“. Die entscheidende Bedeutung gesicherter Bindungen

durch verlässliche Beziehungen geht auch aus den KMK-Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hervor (KMK, 2021, S. 9). Ausgangspunkt pädagogischen Handelns ist der Mensch als lern-, entwicklungs- und bildungsfähiges Subjekt, dessen Potenziale sich in und durch Beziehung zu anderen entfalten (Ziemen, 2018, S. 23). Beziehungsgestaltung gehört darüber hinaus zu den zentralen Pädagogischen Grundsätzen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (s. Abb. 1, Ziemen, 2025). Auch im SPELL-Ansatz stellen Empathie und stabile Beziehungen (links) zentrale Leitprinzipien dar (Ahmetovic & Mills, 2025, S. 185f.).

In der Subkategorie *Reflexionsfähigkeit als professionelle Kernkompetenz* (3.2) wird sichtbar, dass der/ die Expert*in pädagogisches Handeln als reflexiven Prozess versteht „Es ist alles möglich und dafür brauchen wir (...) Reflexionsfähigkeit. (E1, Transkript, Absatz 400-401)“. Besonders hervorgehoben wird die Selbstregulation pädagogischer Fachkräfte „(...) Affekt ist ansteckend. Durch Affekt haben wir nicht mehr diese Grundlagen, die wir brauchen für eine ressourcenorientierte, personenzentrierte Arbeit, die (...) in Bezug auf Verhalten ganz (...) wichtig ist. (E1, Transkript, Absatz 275-278)“. Fachkräfte fokussieren sich in so einem Zustand eher auf sich selbst und Studien belegen, dass die Bedürfnisse dieser häufig in den Vordergrund rücken (E1, Transkript, Absatz 258-262). Der / die Expert*in beschreibt in diesem Zusammenhang „(...) ich lasse mich von den Menschen inspirieren, die nicht kontrollieren wollen (...). (E1, Transkript, Absatz 268-270)“. Dies deckt sich mit dem im Theorieteil dargestellten Low-Arousal-Approach, der äußere Stressoren, wie die Reaktion und das Verhalten des Umfelds in belasteten Interaktionssituationen fokussiert. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung der Co-Regulation betont. Darüber hinaus stehen die Selbstreflexion normativer Haltungen sowie die Reflexion rigider institutioneller Strukturen im Zentrum des Ansatzes (Ahmetovic & Mc Donell, 2015, S. 9ff.).

Die Subkategorie *Sprache als handlungsleitend* (3.3) verweist auf den Einfluss von Sprache auf unser pädagogisches Denken und Handeln, sowie auf unsere Erwartungen und Haltungen (E1, Transkript, Absatz 345-349). Die Art und Weise, wie wir sprechen, hat großen Einfluss auf die Handlungsspielräume. Die Verwendung des Störungsbegriffs verleitet beispielsweise dazu, dass wir weniger Erwartungen haben, wodurch wir Handlungsspielräume immer kleiner machen und das Leben der Person immer fremdbestimmter (E1, Transkript, Absatz 351-356). Wie im Theorieteil dieser Arbeit beschrieben „Diese Perspektive knüpft an einen zunehmend geführten gesellschaftlichen Diskurs an, der sich für eine weniger stigmatisierende und

kontextsensible Sprache einsetzt [...]“ (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 4). Auch zu Beginn dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass Sprache und Begriffe Konstruktions- und Machtinstrumente sind, die unser Denken und Handeln maßgeblich leiten und beeinflussen (Ziemen, 2001, S. 1ff.).

Zusammenfassend zeigt Kategorie drei, dass pädagogisches Handeln sich vor allem an der pädagogischen Grundhaltung orientiert. Der Fokus liegt hier nicht auf spezifischen Ansätzen und Methoden, sondern auf der Gestaltung tragfähiger Beziehungen, sowie der Reflexion eigener Sprache und Handlungen als zentrale Voraussetzungen pädagogischen Handelns. Damit wird die pädagogische Grundhaltung selbst zu einer zentralen Bedingung gelingender Unterstützung und zu einer Voraussetzung für die in Kategorie vier beschriebenen pädagogischen Handlungsansätze.

8.4 Pädagogische Implikationen und Handlungsansätze

Die in Kategorie vier zusammengefassten Aussagen konkretisieren, welche *pädagogischen Implikationen* sich aus einer verstehenden Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten ergeben. Im Mittelpunkt steht dabei, den Kindern eine Umgebung zu ermöglichen, die auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist (E1, Transkript, Absatz 419-421). Dies entspricht der im Theorieteil formulierten Kritik an pädagogischen Ansätzen, die auf Verhaltensanpassung zielen (Störmer, 2013, S. 9). „Wenn die Belastung nicht im Individuum, sondern in der Umwelt begründet liegt, können Maßnahmen, die auf eine ‚Korrektur‘ der Person abzielen, unbeabsichtigt zusätzliche Belastung oder Schaden verursachen (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S.4).

Die Subkategorie *Bedingungsanpassung statt Verhaltenskontrolle* (4.1) verdeutlicht, dass pädagogisches Handeln nicht darauf ausgerichtet sein sollte ein bestimmtes Verhalten zu stoppen, sondern darauf „(...) wie kann ich die Bedingungen ändern, damit das Kind nicht so reagieren muss (E1, Transkript, Absatz 452-454)“. Der/ die Expert*in betont in diesem Zusammenhang „(...) wir haben jetzt wirklich eine Geschichte hinter uns von diesen verschiedenen Ansätzen und Therapien, die eigentlich nicht viel gebracht haben. (E1, Transkript, Absatz 394-396)“. Diese Perspektive knüpft unmittelbar daran an, dass pädagogische Interventionen auf Kontextbedingungen zu richten sind und nicht lediglich auf das beobachtbare Verhalten selbst (Störmer, 2014, S. 261).

In der Subkategorie *Bedeutung verstehender pädagogischer Ansätze* (4.2) stellt der/ die Expert*in vor allem den SPELL Ansatz und den Low-Arousal-Approach vor, die Möglichkeiten darstellen, diesen Kindern zu begegnen und ihnen eine Umgebung zu schaffen, die auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist (E1, Transkript, Absatz 419-421). Der SPELL Rahmen berücksichtigt Faktoren wie Struktur, positive Haltungen, Low Arousal und Verbindungen (E1, Transkript, Absatz 422-424), die wichtig sind für die Weiterentwicklung aller Menschen (E1, Transkript, Absatz 428-435). Der Low-Arousal-Approach zielt darauf ab, die Umgebung möglichst reizarm zu gestalten und als erwachsenes Gegenüber ruhig zu bleiben (E1, Transkript, Absatz 471-474). Beide Ansätze fokussieren vor allem die Umgebungsanpassung und wurden auch im Theorieteil dieser Arbeit als pädagogische Schlussfolgerungen dargestellt. Der/ die Expert*in betont, dass das primäre Ziel darin liegt, das Kind zu beruhigen und abzulenken, um zu vermeiden, dass es vielleicht sich selbst oder andere verletzt (E1, Transkript, Absatz 498-502).

Die Subkategorie *Prävention statt Krisenintervention* (4.3) hebt schließlich hervor, dass pädagogische Wirksamkeit vor allem in der frühen Wahrnehmung von Belastungssignalen und der rechtzeitigen Anpassung von Bedingungen liegt. Anstatt erst in akuten Krisen reagieren zu müssen, sollen pädagogische Fachkräfte in die Lage versetzt werden, stressauslösende Faktoren frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden (E1, Transkript, Absatz 467-471). Diese Orientierung steht im Einklang mit dem im Theorieteil dargestellten Schwerpunkt pädagogischer Praxis, der in der Prävention von sogenanntem herausforderndem Verhalten liegt (Theunissen & Sagrauske, 2019, S. 204). Auch die dargestellten pädagogischen Ansätze setzen bei der Prävention an. Der Low-Arousal-Ansatz, gilt beispielsweise als präventiver Ansatz, bei dem es darum geht, durch Umfeldanpassungen, proaktive emotionale Unterstützung und Selbstregulation pädagogischer Fachkräfte, physiologische Erregung und Stress zu reduzieren (Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 11ff.).

Zusammenfassend verdeutlicht Kategorie 4, dass pädagogische Implikationen aus einer verstehenden Perspektive vor allem auf die Bedingungs- und Umgebungsanpassung ausgerichtet sind, sowie darauf, eine Krise frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden. Pädagogisches Handeln zielt demnach primär darauf, Sicherheit, Struktur und emotionale Entlastung herzustellen, um Krisen vorzubeugen und Entwicklung zu ermöglichen. Ansätze wie SPELL und Low Arousal konkretisieren diese Haltung, indem sie Bedingungsanpassung,

Prävention und professionelle Selbstregulation in den Mittelpunkt stellen. Damit wird deutlich, dass wirksame pädagogische Unterstützung vor allem reflexiv, beziehungsorientiert und präventiv ausgerichtet ist.

8.5 Ziele pädagogischen Handelns

Die in Kategorie fünf zusammengefassten Aussagen verdeutlichen, dass die *Zielsetzungen pädagogischen Handelns* aus einer verstehenden Perspektive deutlich über die Reduktion sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen hinausgehen. Statt Anpassung an bestehende Strukturen in den Mittelpunkt zu stellen, sollen autistische Menschen sich vor allem sicher, verstanden und effizient beziehungsweise wirksam erleben können (E1, Transkript, Absatz 278-281). Diese Perspektive entspricht den im Theorieteil dargestellten pädagogischen Grundsätzen (s. Abb. 1, Ziemen, 2025), sowie den pädagogischen Implikationen, die sich aus einer verstehenden Sicht auf Autismus, ableiten lassen.

Die Subkategorie *Sicherheit und Wohlbefinden* (5.1) verweist darauf, dass es von zentraler Bedeutung ist, Bedingungen zu schaffen, in denen sich autistische Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen sicher und verstanden fühlen (E1, Transkript, Absatz 278-281). Dabei spielen vor allem Akzeptanz und Empathie eine große Rolle (E1, Transkript, Absatz 396-399). In den empirischen Aussagen wird deutlich, dass Wohlbefinden und Sicherheit zentrale Voraussetzungen für die Weiterentwicklung von Kindern sind (E1, Transkript, Absatz 84-87). Das im Theorieteil dargestellte SPELL Rahmenkonzept benennt Struktur als eines von fünf Leitprinzipien, um durch Vorhersehbarkeit und klare Abläufe emotionale Sicherheit zu ermöglichen (Ahmetovic & Mills, 2025, S. 185). Darüber hinaus dienen Strategien wie Rückzug, repetitive Bewegungen oder verbale Äußerungen der Erregungsregulation und haben die Wiederherstellung von Sicherheit zum Ziel (Theunissen, 2024, S. 94ff., zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 8). Die Funktion dieser Strategien wird häufig verkannt, ist jedoch subjektiv bedeutsam für die Beruhigung und den Abbau von Stress (Theunissen, 2015b, S. 24).

In der Subkategorie *Teilhabe statt Anpassung* (5.2) wird deutlich, dass pädagogische Ziele nicht darin bestehen, Kinder und Jugendliche an bestehende Systeme anzupassen, sondern Systeme so zu gestalten, dass Teilhabe möglich wird und Schüler*innen nicht ausgeschlossen werden (s. Kategorie 2.2). Der/ die Expert*in beschreibt „(...) was ich sehr oft in der Praxis sehe, ist,

die Person soll das Verhalten nicht zeigen, sondern (...) Konform sein. (E1, Transkript, Absatz 270-271)“, doch „(...) diese Menschen, die (...) durch ihr Verhalten auf die Probleme in unserem System hinweisen, [sollten] nicht deswegen aus dem Unterstützungssystem ausgeschlossen werden (E1, Transkript, Absatz 518-520)“. Diese Sichtweise knüpft an die im Theorieteil dargestellten pädagogischen Grundsätze im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an, zu denen Inklusion, Teilhabe und Partizipation gehören (s. Abb. 1, Ziemer, 2025). Nur durch einen Verstehensprozess kann ein gesellschaftlicher Perspektivwechsel im Umgang mit Neurodivergenz und Menschen im Autismus-Spektrum stattfinden, der zentrale Voraussetzung für Partizipation und Teilhabe ist (Hurtig-Bohn, 2025, S. 195).

Die Subkategorie *Autonomie und Selbstbestimmung* (5.3) macht schließlich deutlich, dass pädagogisches Handeln darauf zielt, Kinder und Jugendliche in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken und ihnen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung zu eröffnen, damit sie sich effizient fühlen, sowie Kompetenz und Autonomie erleben (E1, Transkript, Absatz 295-299). Auch aus den dargestellten pädagogischen Implikationen im Theorieteil dieser Arbeit geht hervor, dass die Stärkung von Autonomie und Handlungsfähigkeit wichtige Voraussetzungen sind, um Schüler*innen zu befähigen, aktiv an der Bewältigung und Gestaltung ihrer Situation mitwirken zu können (Störmer, 2014, S. 261).

Zusammenfassend zeigt Kategorie fünf, dass sich pädagogische Zielsetzungen aus einer verstehenden Perspektive grundlegend von verhaltensorientierten Maßnahmen unterscheiden. Im Zentrum stehen nicht Kontrolle oder Anpassung, sondern Sicherheit, Teilhabe und Selbstbestimmung als Grundlage für Entwicklung und Wohlbefinden.

8.6 Bedeutung der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage

Die Forschungsergebnisse werden abschließend durch ein Schaubild aufbereitet, visualisiert und zusammengefasst und dienen so der Beantwortung der Forschungsfrage (s. Abbildung 4).

Das Schaubild stellt die Zusammenhänge zwischen pädagogischer Grundhaltung, sogenanntem herausforderndem Verhalten, pädagogischen Implikationen und den damit verbundenen Zielen dar. Ausgangspunkt bildet eine verstehende pädagogische Grundhaltung, die sich vor allem durch Beziehung und Empathie, Reflexionsfähigkeit sowie eine sensible Sprache auszeichnet und Belastungen in ‚herausfordernden Umgebungen‘ begründet sieht. Es verdeutlicht, dass sich

pädagogische Implikationen in erster Linie an der Gestaltung unterstützender Umgebungen und an präventiven Maßnahmen zur Reduktion von Stress und physiologischer Erregung orientieren. Dies wird im Schaubild insbesondere durch die beiden Ansätze SPELL und Low-Arousal-Approach (LAA) konkretisiert. Ziel dieses Ansatzes ist es, Umgebungen zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche sich sicher, verstanden und wirksam erleben können. Daraus leiten sich die im Schaubild benannten pädagogischen Ziele ab, Sicherheit und Wohlbefinden, Teilhabe statt Anpassung sowie Autonomie und Selbstbestimmung.

Zusammenfassend veranschaulicht das Schaubild pädagogische Implikationen auf Grundlage einer verstehenden Perspektive und dient als praxisnahe Orientierung für pädagogisches Handeln im Kontext von Autismus und sogenanntem herausforderndem Verhalten.

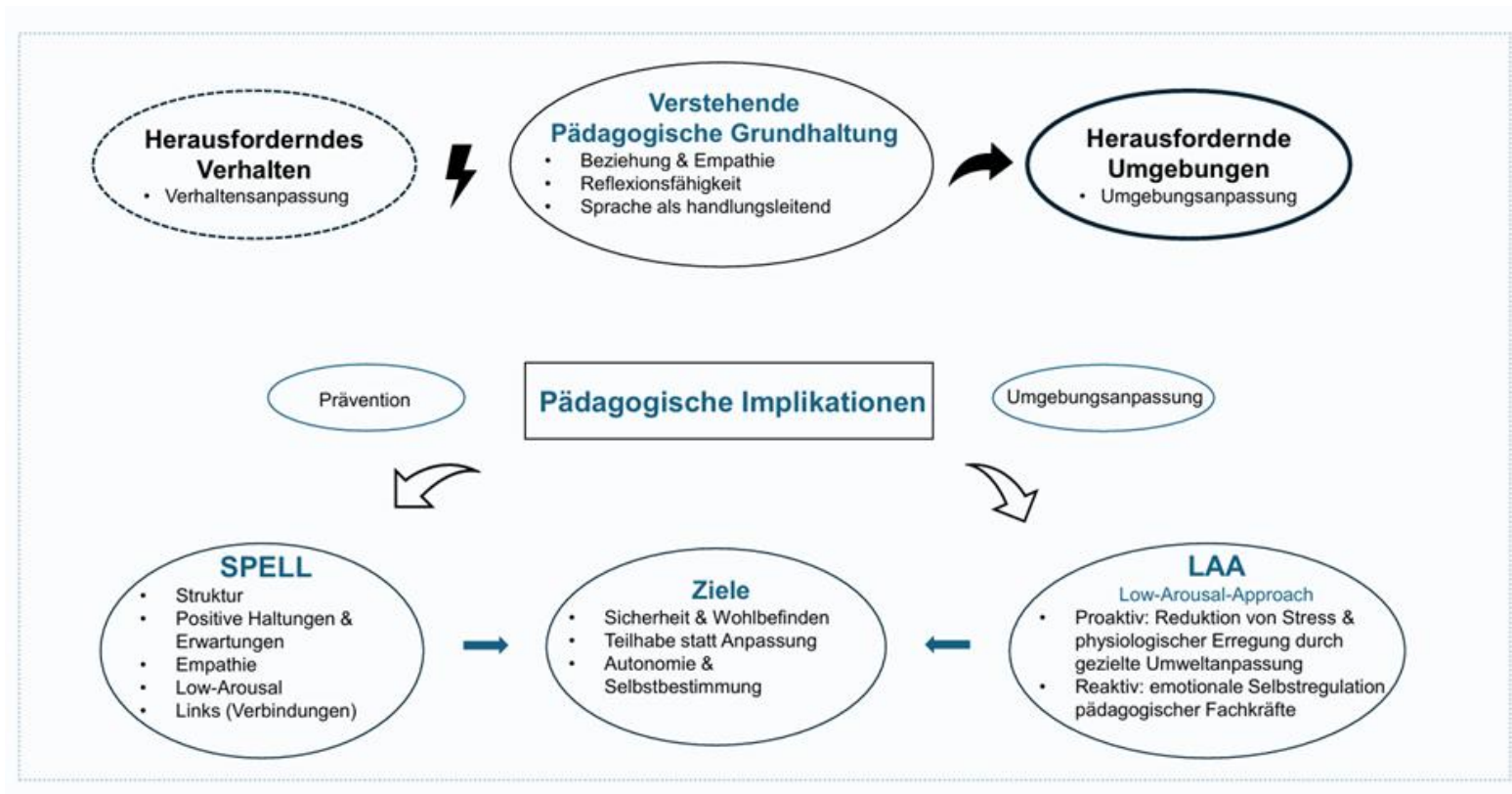


Abb.8: Pädagogische Implikationen aus einer verstehenden Perspektive (eigene Darstellung)

8.7 Reflexion und Methodenkritik

Nachfolgend werden die Ergebnisse, sowie die ausgewählte Forschungsmethodik kritisch reflektiert und diskutiert.

Hinsichtlich der Ergebnisse kann festgehalten werden, dass die Praxistauglichkeit der pädagogischen Implikationen in starker Abhängigkeit zu strukturellen, institutionellen und personellen Ressourcen stehen. Die Ergebnisdarstellung und Interpretation haben gezeigt, dass strukturelle Bedingungen Exklusion verstärken können und dass dieser Aspekt einen thematischen Schwerpunkt im Zusammenhang mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen darstellen. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben zwar grundsätzlich günstigere Rahmenbedingungen gegenüber Regelschulen (Theunissen, 2015b, S. 26), dennoch sind die Klassen häufig zu groß und die Lehrkräfte unterbesetzt (E1, Transkript, Absatz 308-312). Sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen machen diese Spannungen sichtbar und verweisen auf die Notwendigkeit struktureller Weiterentwicklung.

Pädagogische Diagnostik stellt keine eigenständige Ergebniskategorie dar, da diagnostische Perspektiven im Interview ausschließlich implizit erscheinen. Vor allem in der Art und Weise, wie der/ die Expert*in über Verstehen, Beziehungsgestaltung, Reflexion und Bedingungsanalyse spricht „Was aber Grund für eine Verhaltensweise ist, ist bei jeder Person ganz unterschiedlich und genau das ist unsere Aufgabe, das zu verstehen. (...) und dafür müssen wir in Beziehung treten. (E1, Transkript, Absatz 271-275)“. Dies deutet darauf hin, dass Diagnostik als integraler Bestandteil eines verstehenden, beziehungsorientierten und reflexiven pädagogischen Handelns verstanden wird. Die Wahrnehmung von Bedürfnissen, das Erkennen von Belastungen sowie die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Handlungen erscheinen in diesem Verständnis als zentrale diagnostische Momente, ohne explizit als solche benannt zu werden. Vor diesem Hintergrund beschreibt der/ die Expert*in „(...) wir müssen weiterhin individuell in Kontakt gehen und beobachten. (E1, Transkript, Absatz 344-345)“, „(...) zu schauen, was sind die Bedürfnisse hinter bestimmten Verhaltensweisen? (E1, Transkript, Absatz 131-132)“. Dies steht in Einklang mit der mehrdimensionalen Diagnostik, die kontextualisierende Aspekte berücksichtigt, um Verhalten zu verstehen und zu erklären (Ziemen, 2017, S. 3ff.).

In Bezug auf das empirische Vorgehen, erwies sich das leitfadengestützte Expert*inneninterview als ein geeignetes Erhebungsinstrument, um fundierte, kontextbezogene und praxisnahe Informationen zu gewinnen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage zentral sind. Das Interview konnte, die auf Literatur basierende theoretische Fundierung dieser Arbeit, bestätigen und diese noch ergänzen. Somit konnte eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden. Die gewählte Methode des halbstandardisierten Leitfadeninterviews ermöglichte einerseits eine gute Strukturierung, wodurch zuverlässige Ergebnisse generiert werden konnten und andererseits einen offenen Gesprächsrahmen, wodurch individuelle Perspektiven und Schwerpunktsetzungen des/ der Expert*in eingebracht werden konnten. Auch die Auswahl der Haupt- und Differenzierungsfragen erwies sich als zielführend, sie wurden lediglich durch vereinzelte Nachfragen ergänzt. Der interviewten Person wurden die Leitfragen nicht vorab zur Verfügung gestellt, sondern lediglich eine kurze Übersicht mit Informationen zum Thema dieser Arbeit, der Forschungsfrage und zu den groben Inhaltsaspekten des Interviews. Dies hatte den Hintergrund, dass die Antworten der/ des Befragten möglichst spontan sind. Aufgrund der kleinen Stichprobe und der räumlich flexiblen Durchführung über die Videokonferenz-Software Zoom, gestaltete sich die Terminfindung relativ problemlos. Die Auswahl der Stichprobe ist jedoch insofern kritisch zu hinterfragen, als das, die Datengrundlage auf der Perspektive einer einzelnen Expertin bzw. eines einzelnen Experten beruht. Obwohl der/ die ausgewählte Expert*in sowohl eine fachlich fundierte Perspektive als auch die persönlichen Erfahrungen eines Elternteils einbringt, wird zugleich eine einseitige Sicht auf das Forschungsfeld abgebildet. Andere relevante Perspektiven, wie die der Schüler*innen selbst, oder weiterer pädagogischer Fachkräfte, konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht systematisch einbezogen werden. Dies schränkt die Vielschichtigkeit der rekonstruierten Deutungen ein und stellt eine zentrale Begrenzung dar.

Die Auswertung hat sich an der qualitativ-empirischen Inhaltsanalyse nach Mayring orientiert. Mithilfe der Kategorienbildung konnte eine sinnvolle Strukturierung und Zusammenfassung der Ergebnisse vorgenommen werden. Die Mischform des deduktiven und induktiven Vorgehens war ebenfalls für die vorliegende Forschung angebracht. Aus der Theorie und der Fragestellung konnten die Kategorien deduktiv gebildet werden und in den Leitfaden miteinfließen und im Laufe der Auswertung der Interviews kamen einige zusätzlich relevante Aspekte auf, die induktiv in den Kategorienleitfaden hinzugefügt werden konnten.

9 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, aus einer verstehenden Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen im Autismus-Spektrum pädagogische Implikationen für den schulischen Kontext abzuleiten. Die Forschungsfrage lautet: Welche pädagogischen Implikationen können aus einer verstehenden Perspektive auf herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung abgeleitet werden?

Bereits der Forschungsstand zur schulischen Situation von Schüler*innen im Autismus-Spektrum hat insgesamt ein negatives Bild aufgezeigt. Es besteht ein psychischer Leidensdruck seitens der autistischen Schüler*innen, der vor allem aus dem schulischen Anpassungsdruck und Überforderung hervorgeht und ein erheblicher Fachkenntnismangel seitens der Lehrkräfte (Hurtig-Bohn, 2025, S. 187f.). Hinzu kommt, dass sich die Komplexität des Autismus-Spektrums in den etablierten pädagogischen Konzepten nur selten widerspiegelt (ebd., S. VII). Die Bildungsbiografien autistischer Schüler*innen sind häufig brüchig und einer der Hauptgründe dafür, ist das, was als herausforderndes Verhalten bezeichnet wird (E1, Transkript, Absatz 23-24).

Die Forschungsergebnisse haben verdeutlicht, dass die Ausrichtung pädagogischen Handelns auf Beziehung, Empathie und Reflexion, Ausgangspunkt einer verstehenden Haltung ist. Diese Haltung bildet die Grundlage für jegliches pädagogische Handeln und beeinflusst maßgeblich, wie Verhalten wahrgenommen und gedeutet wird. Herausforderndes Verhalten erscheint in dieser Perspektive als subjektiv sinnvolle Reaktion auf Überforderung und Stress, hervorgerufen durch strukturelle und systemökologische Barrieren. Als zentrale pädagogische Konsequenz ergibt sich daraus eine Verschiebung des pädagogischen Fokus, weg von der Anpassung oder Kontrolle des Verhaltens hin zur bewussten Gestaltung von Umweltbedingungen. Die pädagogischen Ansätze SPELL und Low-Arousal konkretisieren diese Haltung und machen sie praktisch anschlussfähig. Der SPELL-Rahmen folgt den Leitprinzipien Struktur (Structure), positive Haltungen und Erwartungen (Positive approaches and expactations), Empathie (Empathy), emotionale Regulation (Low Arousal) und tragfähige Beziehungen (Links) zur Gestaltung unterstützender Lern- und Lebensumgebungen für autistische Schüler*innen. Der Low-Arousal-Approach ergänzt dies durch den Fokus auf die

Selbstregulation pädagogischer Fachkräfte. Die Fähigkeiten eigene Emotionen zu regulieren, nicht affektiv zu reagieren und ruhig zu bleiben, werden als zentrale Voraussetzungen für pädagogisches Handeln herausgestellt. Sowohl proaktiv durch reizärmere, vorhersehbare Umgebungen als auch reaktiv durch ein ruhiges, deeskalierendes Verhalten in belastenden Situationen. Ein weiterer Aspekt ist die präventive- anstelle der reaktiven Orientierung pädagogischen Handelns. Die Gestaltung sicherer, strukturierter und reizreduzierter Lernumgebungen ist zentral, um Krisen zu vermeiden. Prävention wird als wirksamer und nachhaltiger eingeschätzt als Intervention. Vor dem Hintergrund, dass sogenanntes herausforderndes Verhalten als Hinweis auf notwendige Veränderungen im schulischen System verstanden wird, sollte pädagogisches Handeln vor allem auf die Ermöglichung von Teilhabe, Selbstbestimmung und das Wohlbefinden autistischer Schüler*innen ausgerichtet sein.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine verstehende Perspektive zu einem grundlegenden Perspektivwechsel führt: Die Anpassungsleistung an schädliche oder wenig unterstützende Umgebungen liegt in ‚herausfordernden Umgebungen‘ begründet (Ramcharan et al., 2009, zitiert nach Ahmetovic & Mc Donell, 2025, S. 4). Die Beantwortung der Forschungsfrage liegt nicht nur in der Benennung konkreter pädagogischer Ansätze und Methoden, sondern vor allem in einer verstehenden, reflexiven pädagogischen Grundhaltung, in der Anerkennung von Neurodiversität und dem Wissen um die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbesonderheiten bei Autismus, sowie in dem Wissen um institutionelle und strukturelle Bedingungsfaktoren sogenannter herausfordernder Verhaltensweisen.

Ausblickend wäre es interessant, neben weiteren Expert*innen auch Eltern, Schüler*innen und unterschiedliche schulische Akteur*innen in weiterführende empirische Untersuchungen einzubeziehen, um die Ergebnisse dieser Arbeit zu vertiefen und durch neue Perspektiven und Erfahrungen zu erweitern, beziehungsweise zu differenzieren.

Um mit den Worten des/ der Expert*in zu schließen: „Ich wünsche mir, [das ist] vielleicht das Wichtigste überhaupt, dass diese Menschen, die [...] durch ihr Verhalten auf die Probleme in unserem System hinweisen, nicht deswegen aus dem Unterstützungssystem ausgeschlossen werden. (E1, Transkript, Absatz 518-520)“.

Literaturverzeichnis

- Ahmetović, M. (2025). *Netzwerke der schulischen Unterstützung und Förderung bei Autismus*. In: Bešić, Edvina; Ender, Daniela; Gasteiger-Klicpera, Barbara (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S. 187-196). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ahmetovic, M. & Mc Donell, A. (2025). *Der Low-Arousal-Ansatz: Ein traumasensibler Weg zur Unterstützung autistischer Schüler*innen*. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (S.1-17). Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Ahmetovic, M. & Mills, R. (2025). *SPELL Framework – ein strukturgebendes Rahmenkonzept zur Gestaltung von frühen Interventionen und Umgebungen für autistische Kinder*. In: Frühförderung Interdisziplinär (S. 181-190). 4/2025. Ernst Reinhardt Verlag: München.
- Arens-Wiebel, C. (2019). *Autismus. Was Eltern und Pädagogen wissen müssen* (Praxiswissen Erziehung, 1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- AWMF (2016). *Autismus-Spektrum-Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter*. Teil 1: Diagnostik. Interdisziplinäre S3-Leitlinie der DGKJP und der DGPPN.
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Band 42). Bielefeld: Athena.
- Calabrese, St. (2017). *Herausfordernde Verhaltensweisen – herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Calabrese, St. & Georgi-Tscherry, P. (2018). *Dialogische Aspekte. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen im Fokus*. In: behinderte menschen. Auffälliges Verhalten, (01/2018). S. 27-31.
- Della Fina, V., Cera, R. & Palmisano, G. (eds.). (2017). *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. A Commentary* (Springer eBook Collection Law and Criminology, 1st edition 2017). Cham: Springer International Publishing.
- Demes, B. (2011). *Als käme ich von einem anderen Stern. Schülerinnen und Schüler mit Aspergersyndrom*. In: Lehren und Lernen mit behinderten Menschen (1. Aufl.), Bd. 23, 1. Bielefeld: Athena.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Eckert, A.; Sempert, W. (2013): *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule – Ergebnisse einer Studie zur Praxis schulischer Förderung in der deutschsprachigen Schweiz*. In: Empirische Sonderpädagogik 5 (1), S. 26–41.
- Feuser, G. (2011). *Entwicklungslogische Didaktik*. In: Kaiser, A.; Schmetz, D.; Wachtel, P.; Werner, B. (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 86-100). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Feuser, G. & Maschke T. (Hrsg.) (2013). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* Berlin: Psychosozial-Verlag.
- Gäckle, A. & Büschges, A. (2021). *Überzeugendere Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible Sprache* (7. Aufl.). Universität zu Köln.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (2001): *Psychotherapie im Wandel* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grummt, M.; Lindmeier, Ch.; Semmler, R. (2021). *Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen vor der Pandemie*. In: autismus (92), S. 6–17.
- Guldborg, K., Wallace, S., Bradley, R., Perepa, P., Ellis, L. & MacLeod, A. (2021). *Investigation of the causes and implications of exclusion for autistic children with learning and young people*. University of Birmingham. https://pure-oai.bham.ac.uk/ws/portalfiles/portal/156385005/exclusion_for_autistic_children_and_young_people.pdf
- GV. NRW. (2022). *Verordnung über sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschnule*. In: Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF. 13-41 Nr. 2.1/ 2.2.
- Hatton, C. (2018). *School absences and exclusions experienced by children with learning disabilities and autistic children in 2016/17 in England*. *Tizard Learning Disability Review*, 23(4), 207–212. <https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2018-0021>
- Häußler, M. (2023). *Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium*. Stuttgart: utb GmbH.
- Hurtig-Bohn, K. (2025). *Kognitive Vermittlungsstrategien und Möglichkeiten der Simultanerfassung im Kontext Autismus. Ein Gesuch nach pädagogischer Berücksichtigung von Neurodivergenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jantzen, W. (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. (Band 2). Weinheim, Basel: Beltz.

- AFK; Freie Universität zu Berlin (2011): *Was wissen Lehrer in Berlin über Autismus? Eine Studie der Autismus-Forschungs-Kooperation*. Berlin: Kirchner, J. Online verfügbar unter:
https://www.autismus-forschungs-kooperation.de/WordPressStrato200521/wp-content/uploads/AFK_Poster_Lehrer.pdf, zuletzt geprüft am 26.10.2025.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2024). *Autismus* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag; UTB GmbH.
- KMK-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). *Empfehlung zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*.
- KMK-Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000). *Empfehlung zur Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten*.
- Lieberman, R. P.; LaVigna, G. W. (eds.) (2015). *New Directions in the Treatment of Aggressive Behavior for Persons with Mental and Developmental Disabilities*. Hauppauge, NY (nova publishers).
- Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte* (Inklusiver Unterricht kompakt, 1. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (13. Auflage) Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer, M. & Jansen, C. (2016). *Partizipation und Diagnostik. Schüler/-innen als aktive Teilhaber diagnostischer Prozesse*. In: Amrhein, B. (Hrsg.). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 203-216). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mohr, L. (2018). *Was macht Verhalten herausfordernd? Überlegungen zur Begriffsbestimmung und zu ihrer Praxisbedeutung im Kontext intellektueller Beeinträchtigung*. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Auffälliges Verhalten (01/2018), S. 21-25.
- Przyborski, A; Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. In: Mohr, A. (Hrsg.). *Lehr- und Handbücher der Soziologie* (S. 161). Berlin: Walter de Gruyter.

- Schopler, E., Mesibov, G. (Hrsg.) (1995). *Learning and Cognition in Autism*. New York: Springer Science+Business Media.
- Seng, H. (2015). *Neurodiversity (Neurodiversität)*. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Leuchte, V. & Paetz, H. (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum* (S. 274-275). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Speck, O. (2018). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (13., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung* (utb-studi-e book, Bd. 4135, 2. Auflage). Stuttgart: UTB GmbH; Reinhardt.
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder* (Aspekte moderner Sonderpädagogik, 3422: Sonderpädagogik, 1. Aufl.). Paderborn: Schöningh [u.a.].
- Störmer, N. (2013). *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als ‚Verhaltensstörung‘*. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Störmer, N. (2014). *Herausfordernde Handlungsweisen*. In: Feuser, G.; Herz, B. & Jantzen, W. (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, 10) (S. 257-261). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Symalla, R. & Feilbach, T. (2009). *Der TEACCH-Ansatz*. In: Bölte, S. (Hrsg.), *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 273-287). Bern: Verlag Hans Huber.
- Theunissen, G. (2014). *Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen, annehmen, unterstützen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Theunissen, G. (2015a). *Positive Verhaltensunterstützung, positive behavioral support*. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Leuchte, V. & Paetz, H. (Hrsg.), *Handlexikon Autismus-Spektrum* (S. 274-275). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Theunissen, G. (2015b). *Schule und Autismus. Anregungen zur Wertschätzung „autistischer Intelligenz“ als Grundlage für die pädagogische Praxis*. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Autismus neu denken (1/2015), S.19-30.
- Theunissen, G. (2020). *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Theunissen, G. (Hrsg.) (2024). *Autismus und herausforderndes Verhalten. Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung* (6. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

- Theunissen, G. (2021). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Basiswissen für Erziehung, Unterricht, Förderung und Therapie* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus: Eine Einführung* (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Tierbach, J. (2021). *Der Umgang mit (Neuro-) Diversität im Kontext einer teilhabeorientierten Pädagogik*. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Autistische Lebenswelten (6/2021), S. 37-47.
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2021). *Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Grundlage für die Planung von inklusivem Unterricht*. Universität zu Köln.
- Ziemen, K. (2001). *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Begriff*. In: Die neue Sonderschule 46. Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation (4/2001).
- Ziemen, K. (2016). *Inklusion und diagnostisches Handeln*. In: Amrhein, B. (Hrsg.). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 39-48). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ziemen, K. (2017). *Mehrdimensionale Diagnostik*. Universität zu Köln. Online verfügbar unter: https://competens.de/pdf/2017-07_MehrdimensionaleDiagnostik.pdf, zuletzt geprüft am 28.10.2025.
- Zimpel, A.; Hurtig-Bohn, K. (2016). *Autismusspektrum und Neurodiversitätsforschung. Normal ist doch verschieden-Verschieden ist doch normal!* In: *Praxis Sprache* 4/2016.
- Zimpel, A. (2014). *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimpel, A. (2015). *Achtung Andersdenkende! Stärke: gesteigerte Aufmerksamkeit, Problem: Sozialkompetenz. Neuropsychologische Potenziale des Autismusspektrums als soziale Bereicherung*. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Autismus neu denken (01/ 2015), S. 31-39.
- Zimpel, A. (2021). *Autismus und Neurodiversitätsspektren*. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Autistische Lebenswelten (6/2021), S. 37-47.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Thema: Herausforderndes Verhalten bei Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verstehen und pädagogisch gestalten

Fragestellung: „Welche pädagogischen Implikationen können aus einer verstehenden Perspektive auf herausforderndes Verhalten bei Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung abgeleitet werden?“

Expert*in:

Datum:

Beginn: Begrüßung & ggf. Klärung offener Fragen

1. Könnten Sie kurz sich und Ihren beruflichen Hintergrund vorstellen?
 - a. Welche Berührungspunkte haben Sie mit dem Thema ASS und herausforderndem Verhalten?
2. Was ist Ihnen wichtig in Bezug auf das Thema Autismus und sogenanntes herausforderndes Verhalten?
3. Inwiefern halten Sie es für relevant sich im schulischen beziehungsweise pädagogischen Kontext mit sogenannten herausfordernden Verhaltensweisen auseinanderzusetzen?
 - a. Bildungsbiographie von Schüler*innen im Autismus-Spektrum
 - b. Aktuelle schulischen Situation (Persönliche Erfahrungen/ Nicht-Unterstützung & Hilflosigkeit? / Fachkenntnismangel? / etc.) → Beispiele!
 - c. Wie ist Ihre Einschätzung in Bezug auf autistische Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung?
 - d. Wie schätzen Sie das Thema im Hinblick auf Neurodiversität ein?
4. Welche Bedingungsfaktoren oder Ursachen für sogenannte herausfordernde Verhaltensweisen sehen Sie?
 - a. Wie stehen Sie zum Störungsbegriff in der Bezeichnung Autismus-Spektrum-Störung?
 - b. Haben Sie hierfür Beispiele?

5. Welchen Einfluss hat die pädagogische Grundhaltung gegenüber sogenanntem herausforderndem Verhalten auf das pädagogische Handeln?
6. Was sind aus Ihrer Sicht Voraussetzungen für eine gute pädagogische Praxis?
 - a. Haben Sie hierfür Beispiele?
7. Welche Wünsche und Hoffnungen haben Sie in Bezug auf den pädagogischen Umgang mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum?
 - a. Welche Veränderungen wünschen Sie sich konkret?

Abschluss: Dank & ggf. Klärung von Rückfragen

Anhang 2: Kodierleitfaden

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
1. Verstehende Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten	Kodiert werden Aussagen, die sogenanntes herausforderndes Verhalten nicht individualisieren, sondern kontextualisieren.	E1: „(...) da gibt es unterschiedliche Faktoren, die beeinflussen können, warum einer bestimmt das als herausforderndes Verhalten.“ (281-283)
1.1 Herausforderndes Verhalten als Reaktion auf Umweltbedingungen	Kodiert werden Aussagen, in denen sogenanntes herausforderndes Verhalten explizit mit Umweltfaktoren in Verbindung gebracht wird.	E1: „(...), dass herausfordernde Verhaltensweisen eine Form von Anpassungsverhalten auf die schädliche oder wenig unterstützende Umgebungen sind, so genannte herausfordernde Umgebungen.“ (331-333)
1.2 Herausforderndes Verhalten als Ausdruck von Stress und Überforderung	Kodiert werden Aussagen, in denen Stress, Überforderung und Belastung als Hintergrund von Verhalten benannt werden.	E1: „(...) Kind ist dann so überfordert (...) also kann nicht mehr das vermeiden in diese Krise zu rutschen.“ (496-498)
1.3 Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbesonderheiten bei Autismus	Kodiert werden Aussagen, die sich auf sensorische oder kognitive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen autistischer Personen beziehen und diese in Verbindung mit Verhalten bringen.	E1: „Das wären zum Beispiel bei Autismus eine andere Art wahrzunehmen. Also diese Personen nehmen unsere Welt anders wahr und verarbeiten die Informationen anders. Und natürlich dementsprechend

		reagieren sie anders auf verschiedene Faktoren in der Umgebung (...).“ (289-292)
1.4 Ablehnung einer defizitorientierten Zuschreibung	Kodiert werden Aussagen, in denen Begriffe, Zuschreibungen oder Denkweisen kritisiert werden, die Verhalten individualisieren und als Störung oder Defizit einer Person markieren.	E1: „Ich nutze nicht gerne den diesen Begriff herausforderndes Verhalten. Weil ich es sehr oft in der Praxis höre, dass man dann es also doch irgendwie der Person zuschreibt.“ (283-285)
1.5 Anerkennung von Neurodivergenz	Kodiert werden Aussagen, in denen Neurodivergenz, Vielfalt, Unterschiedlichkeit oder Zugehörigkeit anerkannt werden.	E1: „(...) es wird kritisch auch diskutiert, genau in Bezug auf Autist*innen mit hohem und komplexen Unterstützungsbedarf beziehungsweise Autist*innen, die auch noch kognitive Beeinträchtigungen haben, weil man dann denkt, dass man sie nicht unter diese unter diesen Begrifflichkeiten Neurodivergenz eigentlich unterbringen kann. (...) Ich sehe das nicht so, weil ich denke, (...) wir gehören alle dazu und wir sind alle ganz unterschiedlich und brauchen was Unterschiedliches.“ (197-204)
2. Bedingungsfaktoren im schulischen Kontext	Kodiert werden Aussagen, in denen schulische, strukturelle, oder organisatorische Rahmenbedingungen als bedeutsam für das Erleben, Verhalten und die Teilhabe autistischer Schüler*innen benannt werden.	E1: „Natürlich sind die Rahmenbedingungen nicht optimal, das wissen wir. Unsere Klassen sind viel zu groß. Wir haben viel zu wenig Lehrkräfte. Wir haben viel zu wenig Rückzugsräume, unsere Gruppen sind sehr heterogen und man müsste tatsächlich viel kleinere Gruppen haben, damit man mit so vielen Lehrkräften, wie viele wir haben tatsächlich dieser

		Gruppe und etwas weitergeben kann.“ (150-154)
2.1 Fehlende Umweltanpassung	Kodiert werden Aussagen, in denen eine mangelnde Passung schulischer Umweltfaktoren als belastend und erschwerend beschrieben wird.	E1: „Und wenn wir das natürlich jetzt alles auf Schulumgebung übertragen, brauche ich überhaupt weitererzählen. Wenn die Klassen so groß sind, wenn viele Kinder da sind, wenn wenig Lehrkräfte da sind, wenn Lehrkräfte dadurch gestresst werden, können sie nicht, ja regulierte Erwachsene sein, die diese Kinder brauchen.“ (308-312)
2.2 Schule als potenziell exkludierendes System	Kodiert werden Aussagen, in denen strukturelle und institutionelle Ausschlussmechanismen beschrieben werden.	E1: „Dass diese Menschen, die dann durch ihr Verhalten auf die Probleme in unserem System hinweisen, nicht deswegen aus dem Unterstützungssystem ausgeschlossen werden. (...) wir sollten ihnen dankbar sein, da ihr Verhalten uns zeigt, wo unser System noch nicht für alle gedacht ist.“ (518-520, 522-523)
2.3 Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte	Kodiert werden Aussagen, die sich auf unzureichende Qualifikationen, Haltungen oder Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, in Bezug auf Autismus beziehen.	E1: „(...) und die Lehrkräfte werden nicht ausgebildet, um wirklich gezielt mit Autist*innen arbeiten zu können. Oder wenn, dann ist es eine medizinische Perspektive und nicht diese pädagogische, von der Sie auch gesprochen haben.“ (56-58)
3. Verstehende pädagogische Grundhaltung	Kodiert werden Aussagen, in denen die innere Haltung und das professionelle Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte thematisiert werden.	E1: „(...) es keine Person gibt, die in Krise rutschen will. Absichtlich.“ (494-495)

3.1 Zentrale Bedeutung von Beziehung und Empathie	Kodiert werden Aussagen, in denen Empathie, Verstehen und Beziehungsqualität als Voraussetzung für pädagogische Wirksamkeit beschrieben werden.	E1: „Aber in dem Moment können wir dieser Person mit sogenannten herausfordernden Verhalten nicht das anbieten, was genau die Person in diesem Moment braucht. Nämlich Empathie, gesunden Menschenverstand und eine regulierte Person. Denn und vor allem auch eine nicht wertende Haltung, weil dadurch habe ich das Gefühl, dass Beziehung einfach in Brüche geht (...).“ (263-267)
3.2 Reflexionsfähigkeit als professionelle Kernkompetenz	Kodiert werden Aussagen, in denen die Notwendigkeit betont wird, eigene Haltungen und Handlungen regelmäßig zu reflektieren.	E1: „Es ist alles möglich und dafür brauchen wir aber etwas ich sage, das ist wirklich wie Zähneputzen, Reflexionsfähigkeit.“ (400-401)
3.3 Sprache als handlungsleitend	Kodiert werden Aussagen, in denen Sprache als wirkmächtig für unsere Wahrnehmung, Erwartungen und unser Handeln beschrieben wird.	E1: „Aber die Sprache, die wir verwenden, hat Einfluss auf die Art und Weise, wie wir denken und wie wir handeln. Und das macht auch etwas mit unserem mit unseren Erwartungen und mit unserer Haltung. (...) es gibt sehr viele Studien, die das auch bestätigt haben. Dass wir auf unsere Sprache achten sollen.“ (345-349)
4. Pädagogische Implikationen und Handlungsansätze	Kodiert werden Aussagen, in denen konkrete pädagogische Schlussfolgerungen und Handlungsansätze beschrieben werden.	E1: „(...) diesen Kindern zu begegnen und ihnen zu ermöglichen, tatsächlich eine Umgebung zu haben, die auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist.“ (419-421)
4.1 Bedingungsanpassung statt Verhaltenskontrolle	Kodiert werden Aussagen, in denen Kritik an klassischen verhaltens-	E1: „(...) wir haben jetzt wirklich eine Geschichte hinter uns von diesen

	orientierten, kontrollierenden und normierenden Interventionen geäußert wird.	verschiedenen Interventionen, Ansätzen und Therapien, die eigentlich nicht viel gebracht haben.“ (394-396)
4.2 Bedeutung verstehender pädagogischer Ansätze	Kodiert werden Aussagen, in denen verstehende, kontextorientierte und ressourcen-orientierte pädagogische Ansätze als geeignete Zugänge beschrieben werden.	E1: „(...) diesen Kindern zu begegnen und ihnen zu ermöglichen, tatsächlich eine Umgebung zu haben, die auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist.“ (419-421)
4.3 Prävention statt Krisenintervention	Kodiert werden Aussagen, in denen die Bedeutung früher Wahrnehmung sowie präventiver Handlungen und Gestaltung der Umgebung hervorgehoben wird.	E1: „(...) es ist immer viel wichtiger, eine Krise zu vermeiden, als später nach der Krise oder beziehungsweise in der Krise können wir nichts machen, da gewinnt keiner. Aber also sich zu befähigen zu erkennen was ist Stückchen vor der Krise da kann ich noch reagieren, da kann ich das noch unterbrechen und wie kann ich das unterbrechen“ (467-471)
5. Ziele pädagogischen Handelns	Kodiert werden Aussagen darüber, welche übergeordneten Ziele pädagogisches Handeln im Umgang mit autistischen Schüler*innen und sogenanntem herausforderndem Verhalten verfolgen sollte.	E1: „Von daher es wäre ganz wichtig tatsächlich, die Bedingungen zu schaffen, in denen Menschen, autistische Menschen vor allem mit kognitiven Beeinträchtigungen sich tatsächlich sicher verstanden und effizient oder wirksam erleben können.“ (278-281)
5.1 Sicherheit und Wohlbefinden	Kodiert werden Aussagen, in denen emotionale Sicherheit und Wohlbefinden als grundlegende Voraussetzungen für Weiterentwicklung beschrieben werden.	E1: „(...) das ist überhaupt das Wichtigste, wenn wir wollen, dass die Kinder lernen gedeihen, sich weiterentwickeln und zwar wirklich nachhaltig lernen auch, dass sie sich wohl und sicher fühlen müssen in unserem System.“ (84-87)

5.2 Teilhabe statt Anpassung	Kodiert werden Aussagen, in denen betont wird, dass pädagogisches Handeln auf Ermöglichung von Teilhabe ausgerichtet sein soll und nicht auf Verhaltensanpassung.	E1: „Dass diese Menschen, die dann durch ihr Verhalten auf die Probleme in unserem System hinweisen, nicht deswegen aus dem Unterstützungssystem ausgeschlossen werden. (...) wir sollten ihnen dankbar sein, da ihr Verhalten uns zeigt, wo unser System noch nicht für alle gedacht ist.“ (518-520, 522-523)
5.3 Autonomie und Selbstbestimmung	Kodiert werden Aussagen, in denen beschrieben wird, dass pädagogisches Handeln darauf ausgerichtet sein sollte, dass Kinder und Jugendliche sich als selbstwirksam und kompetent erleben.	E1: „(...) wenn das regelmäßig so passiert, werden sie sich erstens nicht mehr effizient fühlen, sie werden, andere werden immer irgendwelche Entscheidungen für sie treffen. Also erleben sie keine Autonomie werden sie auch Kompetenz nicht erleben, weil sie natürlich vieles nicht verstanden haben.“ (295-299)

Anhang 3: Kategoriensystem

Kategorie	Kodierregel	Interviewausschnitt
1. Verstehende Perspektive auf sogenanntes herausforderndes Verhalten	Kodiert werden Aussagen, die sogenanntes herausforderndes Verhalten nicht individualisieren, sondern kontextualisieren.	E1: „(...) da gibt es unterschiedliche Faktoren, die beeinflussen können, warum einer bestimmt das als herausforderndes Verhalten.“ (281-283)
1.1 Herausforderndes Verhalten als Reaktion auf Umweltbedingungen	Kodiert werden Aussagen, in denen sogenanntes herausforderndes Verhalten explizit mit Umweltfaktoren in Verbindung gebracht wird.	E1: „Und es ist nicht ihr Problem, sondern es ist unser Problem, dass wir keine Zugänge für diese Personen ermöglicht haben, dass sie eigentlich zeigen in anderer Art und Weise zeigen kann,

		was ihr Bedürfnisse sind, (...).“ (216-218) E1: „Und natürlich ist so ein Verhalten die Reaktion auf diese alle ja Dinge, die in der Umgebung so passieren.“ (301-302) E1: „(...) schreiben wir dem Kind zu und nicht diesen Faktoren in der Umgebung oder uns.“ (315-316) E1: „(...), dass herausfordernde Verhaltensweisen eine Form von Anpassungsverhalten auf die schädliche oder wenig unterstützende Umgebungen sind, so genannte herausfordernde Umgebungen.“ (331-333) E1: „Dass, dass das dem Kind zugeschrieben wird und als fremdverletzendes Verhalten abgestempelt wird, ohne zu schauen, was Grund dafür oder was überhaupt, welche Rolle die Umgebung gespielt hat (...).“ (527-530)
1.2 Herausforderndes Verhalten als Ausdruck von Stress und Überforderung	Kodiert werden Aussagen, in denen Stress, Überforderung und Belastung als Hintergrund von Verhalten benannt werden.	E1: „Von daher ist es ein Teufelskreis und wir haben dann immer ja gestresste Erwachsene, das überträgt sich auf die Kinder, die Kinder reagieren darauf und das nennen wir dann herausforderndes Verhalten.“ (312-314) E1: „(...) Kind ist dann so überfordert (...) also kann nicht mehr das vermeiden in diese Krise zu rutschen.“ (496-498)
1.3 Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbesonderheiten bei Autismus	Kodiert werden Aussagen, die sich auf sensorische oder kognitive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen autistischer Personen beziehen und diese in	E1: „(...) das ist auch zum Beispiel ein Indikator, dass etwas sich ändern muss und erst recht, wenn wir zu dieser Gruppe kommen, die tatsächlich die Welt anders wahrnehmen und dementsprechend auch anders

	Verbindung mit Verhalten bringen. denken und anders reagieren auf die auf die Umgebung.“ (90-93) E1: „Das wären zum Beispiel bei Autismus eine andere Art wahrzunehmen. Also diese Personen nehmen unsere Welt anders wahr und verarbeiten die Informationen anders. Und natürlich dementsprechend reagieren sie anders auf verschiedene Faktoren in der Umgebung (...).“ (289-292) E1: „(...) zum Beispiel wie laut es ist in einer Umgebung, ob viele Menschen da sind, zum Beispiel wir wissen auch, dass die Autist*innen auf Hitze anders reagieren. Wir können von diesen sensorischen Reizen anfangen und dann wirklich bis zu Kontakt mit den Menschen, ob wir uns verstanden haben, wie die Menschen, auf sie reagieren, weil da spüren sie auch sehr oft die Befindlichkeiten von den Menschen um sie herum.“ (303-308) E1: „(...) vor allem bei autistischen Menschen, die nicht sprechen können, wir werden nie von also sie ganz verstehen können. Genauso wie sie uns nicht ganz verstehen können, wenn wir uns nicht so ausdrücken, wie das für sie passend ist.“ (462-464) E1: „(...) autistischen Menschen und Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen einfach zu erklären. Dass ihr System tatsächlich viel feiner, also feinfühlicher ist (...) als ein Beispiel zu nennen, wenn wir zu gestresst sind, dann
--	--

		werden sie viel mehr darauf reagieren (...).“ (560-564)
1.4 Ablehnung einer defizitorientierten Zuschreibung	Kodiert werden Aussagen, in denen Begriffe, Zuschreibungen oder Denkweisen kritisiert werden, die Verhalten individualisieren und als Störung oder Defizit einer Person markieren.	E1: „(...) in Bezug auf Klassifikationssysteme zum Beispiel (...). Wir hatten früher diese Kategorie und wir wollten weg davon. Weil das einfach kein richtiges und realistisches Bild zeigt.“ (212-214) E1: „Ich nutze nicht gerne den diesen Begriff herausforderndes Verhalten. Weil ich es sehr oft in der Praxis höre, dass man dann es also doch irgendwie der Person zuschreibt.“ (283-285) E1: „(...) ich verwende diesen Begriff nicht, weil es sehr oft zugeschrieben wird und das wollen wir eigentlich nicht, deswegen spreche ich immer von herausfordernden Umgebungen.“ (327-329) E1: „(...), ich vermeide tatsächlich Störungsbegriff, (...).“ (334-335) E1: „Dass, dass dem Kind zugeschrieben wird und als fremdverletzendes Verhalten abgestempelt wird, (...).“ (527-528)
1.5 Anerkennung von Neurodivergenz	Kodiert werden Aussagen, in denen Neurodivergenz, Vielfalt, Unterschiedlichkeit oder Zugehörigkeit anerkannt werden.	E1: „(...) es wird kritisch auch diskutiert, genau in Bezug auf Autist*innen mit hohem und komplexen Unterstützungsbedarf beziehungsweise Autist*innen, die auch noch kognitive Beeinträchtigungen haben, weil man dann denkt, dass man sie nicht unter diese unter diesen Begrifflichkeiten Neurodivergenz eigentlich unterbringen kann. (...) Ich sehe das nicht so, weil ich denke, (...) wir gehören alle dazu und wir sind alle ganz unterschiedlich und brauchen

		was Unterschiedliches.“ (197-204) E1: „Natürlich viele von uns (...) fällt uns nicht so schwer, uns anzupassen, ja. Aber ein Fakt ist, dass wir alle die Welt unterschiedlich wahrnehmen (...).“ (205-207) E1: „(...) und ich freue mich sehr, dass wir inzwischen sehr viel Literatur haben, die (...) über Neurodivergenzen spricht. Und die Menschen nicht darauf reduziert, was für eine Diagnose wir haben.“ (364-368)
2. Bedingungsfaktoren im schulischen Kontext	Kodiert werden Aussagen, in denen schulische, strukturelle oder organisatorische Rahmenbedingungen als bedeutsam für das Erleben, Verhalten und die Teilhabe autistischer Schüler*innen benannt werden.	E1: „Und da musste man so ein bisschen Beyond the Behavior gehen also sich eigentlich schauen was ist hinter diesen hinter diesen Verhalten? Was sind die Bedürfnisse dahinter?“ (51-53) E1: „Natürlich sind die Rahmenbedingungen nicht optimal, das wissen wir. Unsere Klassen sind viel zu groß. Wir haben viel zu wenig Lehrkräfte. Wir haben viel zu wenig Rückzugsräume, unsere Gruppen sind sehr heterogen und man müsste tatsächlich viel kleinere Gruppen haben, damit man mit so vielen Lehrkräften, wie viele wir haben tatsächlich dieser Gruppe und etwas weitergeben kann.“ (150-154)
2.1 Fehlende Umweltanpassung	Kodiert werden Aussagen, in denen eine mangelnde Passung schulischer Umweltfaktoren als belastend und erschwerend beschrieben wird.	E1: „(...) Es ist die Lösung zu schauen, was genau diese Kinder brauchen. Egal in welcher Umgebung sie sind und in dieser Umgebung ihnen das auch zu ermöglichen. Beziehungsweise unterschiedliche Zugänge zu schaffen (...).“ (77-79)

		E1: „Also die Rückzugsräume, die sehr durchlässig sind, dass man zum Beispiel entscheiden kann, ob man in diesem kleineren Rahmen lernt (...).“ (100-102) E1: „(...) mit diesem schAUT Programm (...), dass man Barrieren erstmal entdeckt in der Umgebung und das wird partizipativ gemacht quasi. Die Kinder, Jugendliche entdecken die Barrieren und sagen, das stört uns. Und natürlich, wenn man das mit der ganzen Schule macht, dann ist es einfacher systemische Lösungen anzustoßen (...).“ (170-174) E1: „Und ja, man erwartet, dass Förderschulen eigentlich andere Rahmenbedingungen haben, was sie ja auch haben. Sie haben kleinere Klassen. (...) also natürlich hängt das immer von der Schule ab, ich sage immer jede Schule ist ja ein Universum für sich.“ (186-189) E1: „(...) wenn diese Faktoren dann nicht angepasst sind und wir zu hohe Anforderungen haben wir so sprechen, wie wir sprechen, zu schnell und nicht eindeutig und so weiter dann werden sie Schwierigkeiten haben (...).“ (293-295) E1: „Und wenn wir das natürlich jetzt alles auf Schulumgebung übertragen, brauche ich überhaupt weitererzählen. Wenn die Klassen so groß sind, wenn viele Kinder da sind, wenn wenig Lehrkräfte da sind, wenn Lehrkräfte dadurch
--	--	--

		gestresst werden, können sie nicht, ja regulierte Erwachsene sein, die diese Kinder brauchen.“ (308-312)
2.2 Schule als potenziell exkludierendes System	Kodiert werden Aussagen, in denen strukturelle und institutionelle Ausschlussmechanismen beschrieben werden.	E1: „(...) und mich interessieren besonders die Bildungsbiografien autistischer Schüler*innen, da sie sehr oft brüchig sind und Hauptgrund dafür ist tatsächlich das, was wir als herausforderndes Verhalten nennen.“ (23-25) E1: „Obwohl ich meine herausforderndes Verhalten tatsächlich als Reaktion auf die Strukturen, die wir haben, die sehr rigid sind und nicht passend sind für alle Kinder und wie wir wissen, Autist*innen sind eine sehr heterogene Gruppe.“ (25-28) E1: „Und dadurch geht sehr viel Potenzial verloren. Sehr viele bleiben über Jahre sogar zu Hause und natürlich später finden sie keinen Anschluss, finden keine Stellen und so weiter. Also (...) das entwickelt sich so in ein richtig großes Problem.“ (28-31) E1: „Sie hat so ein Schreiben bekommen, in dem stand, wir gratulieren jetzt beginnt eine Zeit voller Möglichkeiten (37-38). (...) und dann denke ich naja das ist alles schön aber die Realität vieler Autist*innen ist gar nicht so.“ (41-42) E1: „Und wie Sie bestimmt auch wissen, ist Autismus kein Förderschwerpunkt in sehr vielen Bundesländern.“ (43-44) E1: „Und sehr viele mit hohem Unterstützungsbedarf werden dann tatsächlich diesem Förderschwerpunkt

		geistige Entwicklung zugeordnet. Egal ob sie dazugehören oder nicht. Hauptkriterium ist Verhalten und ich finde, das ist das passiert einfach willkürlich gerade und wir sehen das auch solche Strukturen diese Kinder nicht gut tragen und unterstützen.“ (47-51) E1: „Ich glaube, dass viele Lehrkräfte überhaupt keine Zeit haben, sich auf solche Momente zu fokussieren, zu schauen, was sind die Bedürfnisse hinter bestimmten Verhaltensweisen? Wie kann ich das Kind unterstützen, damit das Kind mit einem bestimmten Verhalten nicht reagieren muss? und das ist immer die Reaktion auf unsere Strukturen, die die wirklich total überholt sind und rigid sind und also inzwischen sag ich auch wirklich nicht menschenfeindlich (129-135) E1: „Das Kultusministerium, die Schulen (...) sollen was neues ausprobieren, aber mit ohne extra Ressourcen zu verlangen.“ (155-156) E1: „(...) das ist ein großes Problem Schulausschluss von Menschen mit Autismus und kognitiven Beeinträchtigungen.“ (228-229) E1: „Also meine Tochter war über vielen Jahren aus der Schule ausgeschlossen und jetzt zum Beispiel seit einem Jahr hat sie gar kein Nachmittagsbetreuungsplatz. Und genau ich meine Nachmittagsbetreuungsplatz war eine heilpädagogische Tagesstätte. Und wenn sie
--	--	--

		sagen, sie ist auffällig hier und wir können es nicht tragen, dann stellt sich für mich die Frage, wo gibt es den Platz für sie? Und warum gibt es dort Platz nicht?“ (229-234) E1: „(...) ich finde diese Menschen und ihre Familien haben erleben wirklich jetzt eine zunehmend negative Zeit für sie. Und wirklich eine entmenslichende (...). Das ist sehr unzufriedenstellend für mich tatsächlich.“ (234-238) E1: „Dass diese Menschen, die dann durch ihr Verhalten auf die Probleme in unserem System hinweisen, nicht deswegen aus dem Unterstützungssystem ausgeschlossen werden. (...) wir sollten ihnen dankbar sein, da ihr Verhalten uns zeigt, wo unser System noch nicht für alle gedacht ist.“ (518-520, 522-523) E1: „(...) was mich (...) total enttäuscht, dass die Menschen die ausgebildet sind, um in diesem Unterstützungssystem zu arbeiten, dass sie sich dafür entscheiden, diese Kinder auszuschließen (...).“ (523-526) E1: „Also ich kenne tatsächlich Kinder, die über zwei Jahre die Schule nicht mehr gesehen haben.“ (530-531) E1: „(...) Eltern sind nur Eltern, sie sind keine Sonderpädagog*innen und müssen keine Sonderpädagog*innen sein. Und man sollte nicht, ja ihnen überlassen, dieses
--	--	---

		systemische Problem zu lösen.“ (541-543)
2.3 Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte	Kodiert werden Aussagen, die sich auf unzureichende Qualifikationen, Haltungen oder Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, in Bezug auf Autismus beziehen.	E1: „(...) und die Lehrkräfte werden nicht ausgebildet, um wirklich gezielt mit Autist*innen arbeiten zu können. Oder wenn, dann ist es eine medizinische Perspektive und nicht diese pädagogische, von der Sie auch gesprochen haben.“ (56-58) E1: „(...) weil sie gesehen haben das geht so nicht weiter, weil die Kinder an allen Schularten sind, die Lehrkräfte haben nicht über Autismus gelernt. Manche wollen das auch nicht tatsächlich und denken, das muss ich nicht alles jetzt neu noch lernen.“ (145-148)
3. Verstehende pädagogische Grundhaltung	Kodiert werden Aussagen, in denen die innere Haltung und das professionelle Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte thematisiert werden.	E1: „Denn und vor allem auch eine nicht wertende Haltung, (...)“ (265-266) E1: „(...) es keine Person gibt, die in Krise rutschen will. Absichtlich.“ (494-495) E1: „(...) muss man noch an der Haltung arbeiten (...)“ (508-509)
3.1 Zentrale Bedeutung von Beziehung und Empathie	Kodiert werden Aussagen, in denen Empathie, Verstehen und Beziehungsqualität als Voraussetzung für pädagogische Wirksamkeit beschrieben werden.	E1: „(...), dass Lehrkräfte und Eltern und andere Fachkräfte sehr emotional auf solches Verhalten reagieren.“ (248-249) E1: „Das bezeugt Unsicherheit und Angst und ja, wir denken, dass wir Kontrolle verlieren, dass wir uns selber nicht mehr sicher fühlen. Also das verursacht Stress. Und natürlich wenn wir gestresst sind, (...) funktionieren unsere kognitiven Fähigkeiten nicht mehr so wie wir das wollen (...)“ (251-254) E1: „Aber das Schlimmste ist, dass unsere

		Empathiefähigkeit abnimmt.“ (258) E1: „Aber in dem Moment können wir dieser Person mit sogenannten herausfordernden Verhalten nicht das anbieten, was genau die Person in diesem Moment braucht. Nämlich Empathie, gesunden Menschenverstand und eine regulierte Person. Denn und vor allem auch eine nicht wertende Haltung, weil dadurch habe ich das Gefühl, dass Beziehung einfach in Brüche geht (...).“ (263-267) E1: „Was aber Grund für eine Verhaltensweise ist, ist bei jeder Person ganz unterschiedlich und genau das ist unsere Aufgabe, das zu verstehen. Was braucht die Person und dafür müssen wir in Beziehung treten. Und dafür muss diese Beziehung auch darf nicht belastet sein.“ (271-275) E1: „(...) wir müssen weiterhin individuell Kontakt gehen und beobachten.“ (344-345) E1: „Und wir haben aber auch sehr viel Forschung und sehr viele Beispiele in durch welchen wir gesehen haben, dass Akzeptanz, dass Empathie eine große Rolle gespielt haben und dass genau dadurch wir Grundlagen schaffen können, dass sich diese Menschen wohl und sicher fühlen können.“ (396-399) E1: „Von daher ist diese Bereitschaft, die Perspektive des Kindes einzunehmen und (...) genau zu schauen und sich Zeit dafür zu nehmen und dass, das tatsächlich das Wichtigste überhaupt ist für
--	--	--

		die Beziehungsgestaltung für unsere ganze weitere Arbeit.“ (407-410) E1: „Es geht darum das Kind gut zu kennen (...).“ (505)
3.2 Reflexionsfähigkeit als professionelle Kernkompetenz	Kodiert werden Aussagen, in denen die Notwendigkeit betont wird, eigene Haltungen und Handlungen regelmäßig zu reflektieren.	E1: „Also wir sehen dann eher das Negative und sehen das als richtig groß.“ (257) E1: „Und weil wir uns in so einem Zustand eher auf uns selbst fokussieren.“ (258-259) E1: „Und das zeigen tatsächlich die Studien (...), dass tatsächlich die Bedürfnisse von Personal irgendwie eher im Vordergrund rücken als Bedürfnisse von diesen Menschen wegen denen wir da sind als Fachkräfte.“ (259-262) E1: „Aber in dem Moment können wir dieser Person mit sogenannten herausfordernden Verhalten nicht das anbieten, was genau die Person in diesem Moment braucht.“ (263-264) E1: „(...) ich lasse mich von den Menschen inspirieren, die nicht kontrollieren wollen, weil es ist immer die Frage, was ist Bedürfnis hinter einem Verhalten.“ (268-270) E1: „(...) aber versuchen reguliert zu bleiben, weil Affekt ist ansteckend. Durch Affekt haben wir nicht mehr diese Grundlagen, die wir brauchen für eine ressourcenorientierte personenenzentrierte Arbeit, die tatsächlich in Bezug auf das Verhalten ganz ganz wichtig ist.“ (275-278) E1: „(...) schreiben wir dem Kind zu und nicht diesen Faktoren in der Umgebung

		oder uns. Wie gesagt, die die Studien zeigen, dass 90 % von diesen herausfordernden Verhaltensweisen ist verursacht von Personal.“ (315-317) E1: „Es ist alles möglich und dafür brauchen wir aber etwas ich sage, das ist wirklich wie Zähneputzen, Reflexionsfähigkeit.“ (400-401) E1: „(...) vor Methoden, vor Strategien muss Verständnis kommen. Also sie müssen es zuerst verstehen, um zu wissen, wo ist was sinnvoll anzuwenden, sonst haben sie ein Koffer voller Tools, die sie dann willkürlich anwenden, die nicht bei jedem funktionieren werden (...).“ (445-448) E1: „(...) immer wieder zu reflektieren.“ (451-452)
3.3 Sprache als handlungsleitend	Kodiert werden Aussagen, in denen Sprache als wirkungsmächtig für unsere Wahrnehmung, Erwartungen und Handlungen beschrieben wird.	E1: „(...) die Art und Weise, wie wir über Behinderung sprechen und schreiben das beeinflusst die Art und Weise, wie wir denken und (...) was das mit uns zum Beispiel macht, wenn ich sage, das ist eine Person, die die Welt anders wahrnimmt und wenn ich sage, das ist eine Person mit einer Wahrnehmungsstörung. Da sieht man, dass in einem Fall also erwarte ich sozusagen, was positives, diese Person nimmt die Welt anders wahr. Also ich erwarte, dass da vielleicht etwas kommt, was ich überhaupt nicht kann oder sehe. Und wenn ich sage, dass es eine Person mit deiner Wahrnehmungsstörung, dann erwarte ich an der ersten Stelle, dass diese Person

		Schwierigkeiten hat.“ (335-343) E1: „Aber die Sprache, die wir verwenden, hat Einfluss auf die Art und Weise, wie wir denken und wie wir handeln. Und das macht auch etwas mit unserem mit unseren Erwartungen und mit unserer Haltung. (...) es gibt sehr viele Studien, die das auch bestätigt haben. Dass wir auf unsere Sprache achten sollen.“ (345-349) E1: „wenn wir über Störungsbegriff sprechen, wir, (...) fangen an andere Erwartungen zu haben und immer weniger Erwartungen und dann das verleitet dazu, dass wir vielleicht anstatt die Räume zu schaffen, eher helfen oder übernehmen und dadurch machen wir diese Handlungsräume immer kleiner für die Person und dann irgendwann ist das Leben der Person tatsächlich ja dann fremdbestimmt.“ (351-356) E1: „(...) also ich verwende zum Beispiel Autismus oder Autismus-Spektrum (...).“ (364) E1: „Also ich finde das ist überhaupt das Wichtigste oder Fundament unseren Handelns in der Schule tatsächlich.“ (385-386)
4. Pädagogische Implikationen und Handlungsansätze	Kodiert werden Aussagen, in denen konkrete pädagogische Schlussfolgerungen und Handlungsansätze beschrieben werden.	E1: „(...) diesen Kindern zu begegnen und ihnen zu ermöglichen, tatsächlich eine Umgebung zu haben, die auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist.“ (419-421)
4.1 Bedingungsanpassung statt Verhaltenskontrolle	Kodiert werden Aussagen, in denen Kritik an klassischen verhaltensorientierten, kontrollierenden und	E1: „(...) wir haben jetzt wirklich eine Geschichte hinter uns von diesen verschiedenen Interventionen, Ansätzen und

	normierenden Interventionen geäußert wird.	Therapien, die eigentlich nicht viel gebracht haben.“ (394-396) E1: „(...) sich zu fragen, nicht zu sagen, wie kann ich das Verhalten stoppen, ich finde das ist falsch. Sondern zu fragen, wie kann ich die Bedingungen ändern, damit das Kind nicht so reagieren muss.“ (452-454)
4.2 Bedeutung verstehender pädagogischer Ansätze	Kodiert werden Aussagen, in denen verstehende kontextualisierende und ressourcenorientierte pädagogische Ansätze als geeignete Zugänge beschrieben werden.	E1: „(...) diesen Kindern zu begegnen und ihnen zu ermöglichen, tatsächlich eine Umgebung zu haben, die auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist.“ (419-421) E1: „SPELL ist eine Abkürzung und bedeutet Structure oder Struktur positive Einstellungen, Haltung, dann E für Empathie, L für low arousal und L für links. Und mit links meint es Verbindungen.“ (422-424) E1: „einen Rahmen entwickeln mit den Faktoren, die wichtig sind für die Weiterentwicklung, damit eine Person sich wohl und sicher fühlen kann. Aber sie haben auch gleichzeitig gesagt, was brauchen überhaupt alle Menschen, (...). Alle Menschen brauchen Struktur. Alle Menschen brauchen positiv gestimmte Umgebung, positive Haltung. Alle Menschen brauchen Empathie. Alle Menschen brauchen eine ja vorhersehbare Umgebung und Umgebung mit nicht so vielen Reizen und alle Menschen brauchen dieses soziale Eingebundenheit beziehungsweise links.“ (428-435)

		E1: „Und da gibt es zu allem diesen fünf Bereichen sowas wie eine Checkliste, die einem helfen kann, in Reflektionsprozess zu gehen (...).“ (440-442) E1: „(...) Low-Arousal-Approach finde ich großartig, (...) also es geht um diese Umgebung reizarm gestalten aber vor allem an sich arbeiten damit man reguliert bleibt, dass man Ruhe bewahren kann, dass man (...) auf diese Führung des Kindes reagiert.“ (455-459) E1: „(...) wird das Kind kurz vor einer Krise sein und da ist es glaube ich ganz wichtig Low-Arousal-Approach anzuwenden, (...).“ (466-467) E1: „(...) genau durch diese Low-Arousal-Modell lerne ich das, indem ich ruhig bleibe, indem ich vielleicht ablenke, indem ich bestimmte Reize wegnehme, indem ich die Umgebung reizarm mache, indem ich nicht zu viel mache, sondern mich hinsetze und nicht Bedrohung darstellen (...).“ (471-474) E1: „(...) es gibt so eine Sammlung an irgendwie zwölf Techniken, die man so machen kann, um in dieser Eskalationsphase zu deeskalieren. (...), nicht in die Augen schauen, sich hinsetzen, auf Abstand gehen, nicht zu viel reden, und so weiter. Und dann, wenn (...) es wirklich ganz schlimm ist, können wir auch ablenken, indem wie zum Beispiel, da gab's ein Symbol mit Stückchen Schokolade drauf (...) Und wenn es diesem Kind hilft, ihn abzulenken
--	--	--

		(...) dann nehme ich dieses Stückchen Schokolade, weil dann vermeide ich vielleicht, dass das Kind mit dem Kopf gegen die Wand schlägt oder die Stühle um sich schmeißt und jemanden verletzt oder sich beißt oder sich die Haare rausreißt und so weiter.“ (485-491, 498-502)
4.3 Prävention statt Krisenintervention	Kodiert werden Aussagen, in denen die Bedeutung früher Wahrnehmung sowie präventiver Handlungen und Gestaltung der Umgebung hervorgehoben wird.	E1: „(...) es ist immer viel wichtiger, eine Krise zu vermeiden, als später nach der Krise oder beziehungsweise in der Krise können wir nichts machen, da gewinnt keiner. Aber also sich zu befähigen zu erkennen was ist Stückchen vor der Krise da kann ich noch reagieren, da kann ich das noch unterbrechen und wie kann ich das unterrechnen“ (467-471) E1: „(...) damit wir vermeiden, dass das Kind in eine Krise rutscht.“ (486-487) E1: „Was ist mir wichtiger später Feuer zu löschen oder überhaupt zu vermeiden, dass es zum Feuer kommt (...).“ (503-504)
5. Ziele pädagogischen Handelns	Kodiert werden Aussagen darüber, welche übergeordneten Ziele pädagogisches Handeln im Umgang mit autistischen Schüler*innen und sogenanntem herausforderndem Verhalten verfolgen sollte.	E1: „Obwohl ich meine herausforderndes Verhalten tatsächlich als Reaktion auf die Strukturen, die wir haben, die sehr rigid sind und nicht passend sind für alle Kinder und wie wir wissen, Autist*innen sind eine sehr heterogene Gruppe.“ (25-28) E1: „Von daher es wäre ganz wichtig tatsächlich, die Bedingungen zu schaffen, in denen Menschen, autistische Menschen vor allem mit kognitiven Beeinträchtigungen sich tatsächlich sicher verstanden

		und effizient oder wirksam erleben können.“ (278-281)
5.1 Sicherheit und Wohlbefinden	Kodiert werden Aussagen, in denen emotionale Sicherheit und Wohlbefinden als grundlegende Voraussetzung für Weiterentwicklung beschrieben werden.	E1: „(...) das ist überhaupt das Wichtigste, wenn wir wollen, dass die Kinder lernen gedeihen, sich weiterentwickeln und zwar wirklich nachhaltig lernen auch, dass sie sich wohl und sicher fühlen müssen in unserem System.“ (84-87) E1: „Und wir haben aber auch sehr viel Forschung und sehr viele Beispiele in durch welchen wir gesehen haben, dass Akzeptanz, dass Empathie eine große Rolle gespielt haben und dass genau dadurch wir Grundlagen schaffen können, dass sich diese Menschen wohl und sicher fühlen können.“ (396-399) E1: „(...) Faktoren, die wichtig sind für die Weiterentwicklung, damit eine Person sich wohl und sicher fühlen kann.“ (429-430) E1: „(...) dass diese regulierte Erwachsene ganz wichtig sind für diese Kinder und nicht nur für autistische Kinder, für alle Kinder mit also mit Behinderung (...). Sie brauchen einfach einen sicheren Hafen (...).“ (535-538)
5.2 Teilhabe statt Anpassung	Kodiert werden Aussagen, in denen betont wird, dass pädagogisches Handeln auf Ermöglichung von Teilhabe ausgerichtet sein soll und nicht auf Verhaltensanpassung.	E1: „(...) was ich sehr oft in der Praxis sehe, ist, die Person soll das Verhalten nicht zeigen, sondern soll Konform sein.“ (270-271) E1: „Sie werden durch ihre Reaktionen ständig ausgeschlossen, also werden sie keine soziale Eingebundenheit mehr erleben.“ (299-300)

		E1: „ (...) dieser Rahmen ist tatsächlich genutzt worden für zum Beispiel Ansätze wie Universal Design for Learning, um einfach verschiedene Zugänge zu ermöglichen.“ (435-437) E1: „Dass diese Menschen, die dann durch ihr Verhalten auf die Probleme in unserem System hinweisen, nicht deswegen aus dem Unterstützungssystem ausgeschlossen werden. (...) wir sollten ihnen dankbar sein, da ihr Verhalten uns zeigt, wo unser System noch nicht für alle gedacht ist.“ (518-520, 522-523) E1: „Und dass es durchaus sinnvoll ist, dafür zu sorgen, dass es gute Abläufe gibt, dass es gute Vorbereitung gibt, (...) dass die Umgebung vorhersehbar ist.“ (564-566, 568)
5.3 Autonomie und Selbstbestimmung	Kodiert werden Aussagen, in denen beschrieben wird, dass pädagogisches Handeln darauf ausgerichtet sein sollte, dass Kinder und Jugendliche sich als selbstwirksam und kompetent erleben.	E1: „(...) wenn das regelmäßig so passiert, werden sie sich erstens nicht mehr effizient fühlen, sie werden, andere werden immer irgendwelche Entscheidungen für sie treffen. Also erleben sie keine Autonomie werden sie auch Kompetenz nicht erleben, weil sie natürlich vieles nicht verstanden haben.“ (295-299) E1: „Also alle wichtigste Bedürfnisse für Selbstbestimmung werden sie nicht mehr erleben.“ (300-301)

Anhang 4: Transkript zum Interview mit einer Expertin/ einem Experten

Transkript zum Interview mit einer Expertin/ einem Experten

Art des Interviews:	Qualitatives Leitfadeninterview (Expert*inneninterview)
Datum und Zeit des Interviews:	28.10.2015, 14:00
Dauer des Interviews:	1 Stunde 2 Minuten 50 Sekunden
Transkript:	Erstellt durch Kim Kubitzek am 25.11.2025

- 1 I: Ja genau, also nochmal vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen und ja ich werde
2 das Interview aufzeichnen und dann anonymisiert verwenden für meine Masterarbeit
3 eben transkribieren und auswerten. Das Thema meiner Masterarbeit ist
4 herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung
5 im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verstehen und pädagogisch gestalten.
6 Und im Zusammenhang damit habe ich mir die Forschungsfrage überlegt oder hat sich
7 die Forschungsfrage ergeben: 'Welche pädagogischen Implikationen können aus einer
8 verstehenden Perspektive auf herausforderndes Verhalten bei Schüler*innen mit einer
9 Autismus-Spektrum-Störung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung abgeleitet
10 werden? Und ich habe mich hier für den Begriff pädagogische Implikationen
11 entschieden, weil das eben ja so ein Begriff ist der eben so ein großes Themenfeld und
12 Handlungsfeld aufmacht, genau über das wir eben jetzt in den Fragen dann genauer
13 sprechen können. Haben Sie vorab noch Fragen?
- 14 E1: Ne das klingt ganz gut.
- 15 I: Vielleicht einmal kurz vorab könnten Sie sich einmal kurz vorstellen vielleicht ja sich
16 persönlich ihren beruflichen Hintergrund vielleicht ein bisschen was zu Ihrer
17 Forschung und Lehre und eben den Berührungspunkten?
- 18 E1: Also ich bin [...], ich bin Sonderpädagogin von Beruf und arbeite schon seit sehr, sehr
19 vielen Jahren in Erwachsenenbildung als Dozentin und Forscherin tatsächlich im
20 Bereich Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus, einschließlich inklusiver
21 Pädagogik. In den letzten Jahren ist mein Fokus tatsächlich auf dem Bereich
22 Autismus, darauf bezieht sich auch Großteil meiner Forschung und die Ganze Lehre
23 natürlich und mich interessieren besonders die Bildungsbiografien autistischer
24 Schüler*innen, da sie sehr oft brüchig sind und Hauptgrund dafür ist tatsächlich das,
25 was wir als herausforderndes Verhalten nennen. Obwohl ich meine herausforderndes
26 Verhalten tatsächlich als Reaktion auf die Strukturen, die wir haben, die sehr rigid sind
27 und nicht passend sind für alle Kinder und wie wir wissen, Autist*innen sind eine sehr
28 heterogene Gruppe. Und dadurch natürlich geht sehr viel Potenzial verloren. Sehr
29 viele bleiben einfach über Jahre sogar zu Hause und natürlich später finden sie keinen
30 Anschluss, finden keine Stellen und so weiter. Also sind das entwickelt sich so in ein
31 richtig großes Problem. Ich bin aber auch privat beschäftige ich mit diesem Thema ich
32 hab ich bin Mutter einer, ja eines Mädchens ich meine einer jungen Frau inzwischen,
33 sie ist tatsächlich vor zwei Wochen 18 geworden. Und da fand ich es tatsächlich auch
34 sehr spannend, sie ist eine Autistin mit hohem Unterstützungsbedarf mit komplexen
35 Unterstützungsbedarf und als sie 18 Jahre alt geworden ist, hat sie ich glaube das
36 bekommen auch sehr viele junge Menschen hier in Bayern so was wie ein Schreiben
37 Gratulation von unserem Ministerpräsidenten. Sie hat so ein Schreiben bekommen, in
38 dem stand wir gratulieren jetzt beginnt eine Zeit voller Möglichkeiten. Vielleicht
39 möchten Sie eine eigene Wohnung haben vielleicht überlegen Sie in welche Richtung
40 Sie sich beruflich entwickeln wollen oder vielleicht möchten Sie erstmal ein
41 Auslandsjahr machen oder überlegen, in welcher Uni sie starten wollen und dann
42 denke ich naja das ist alles schön aber Realität vieler Autist*innen ist gar nicht so.
43 Weil genau diese Strukturen da sehr sehr rigid sind. Und wie Sie bestimmt auch
44 wissen, ist Autismus kein Förderschwerpunkt in sehr vielen Bundesländern. Das
45 bedeutet und in Bayer natürlich auch nicht und das bedeutet, dass wir keine besondere
46 Strukturen da haben. Also wir haben Autisten tatsächlich die alle Schularten besuchen.

47 Und sehr viele mit hohem Unterstützungsbedarf werden dann tatsächlich diesem
48 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugeordnet. Egal ob sie tatsächlich
49 dazugehören oder nicht. Hauptkriterium ist Verhalten und ich finde, das ist das
50 passiert einfach willkürlich gerade und wir sehen das auch solche Strukturen diese
51 Kinder nicht gut tragen und unterstützen. Und da musste man so ein bisschen Beyond
52 the Behavior gehen also sich eigentlich schauen was ist hinter diesen hinter diesen
53 Verhalten? Was sind die Bedürfnisse dahinter? Und ich glaube, unser Schulsystem
54 gerade macht das nicht wirklich was man auch teilweise verstehen kann, wenn wir
55 zum Beispiel überlegen, was macht unser Schulsystem aus? Das sind die Menschen,
56 die dort arbeiten und die Lehrkräfte werden nicht ausgebildet, um wirklich gezielt mit
57 Autist*innen arbeiten zu können. Oder wenn, dann ist es eine medizinische
58 Perspektive und nicht diese pädagogische, von der Sie auch gesprochen haben. Also
59 diese Implikationen was was können wir an der Schule machen in Betracht der Fakten,
60 dass wir zum Beispiel keine Therapeut*innen sind und was brauchen wir um diese
61 Menschen tatsächlich gut unterstützen zu können in einer schulischen Umgebung.

62 I: Ja jetzt haben Sie schon ganz viel zu dem Thema was meine zweite Frage gewesen
63 wäre ja angesprochen. Nämlich so ganz offen quasi, was ihnen in Bezug auf das
64 Thema Autismus-Spektrum-Störung und herausforderndes Verhalten wichtig ist das
65 kam jetzt schon so ein bisschen durch, dass es halt eben kein eigener
66 Förderschwerpunkt ist und dass ja die Schüler*innen irgendwie so im System
67 unterkommen müssen, wo es halt passt. Genau, haben sie in dem Zusammenhang noch
68 Dinge, die ihnen wichtig sind oder die ja persönlich oder professionell quasi Beispiele,
69 ja was Ihnen in Bezug auf das Thema wichtig ist?

70 E1: Naja zuerst zum Thema Förderschwerpunkt vielleicht. Ich bin mir nicht sicher, dass
71 das das Problem löst, denn wir haben drei Bundesländer, die Autismus als
72 Förderschwerpunkt anerkannt haben. Und da gibt es auch keine besondere Schule für
73 Autist*innen und wenn wir dann überlegen, dass die Autist*innen auch sehr
74 unterschiedlich also die sind wirklich eine sehr sehr heterogene Gruppe. Wir sprechen
75 da über ein Spektrum und auch wenn es die Schulen gäbe für Autist*innen, dann
76 müssten sie auch sehr sehr gefächert sein. Von daher denke ich nicht, dass das eine
77 Lösung ist, sondern es ist die Lösung zu schauen, was genau diese Kinder brauchen.
78 Egal in welcher Umgebung sie sind und in dieser Umgebung ihnen das auch
79 ermöglichen. Beziehungsweise unterschiedliche Zugänge schaffen also ich weiß es
80 nicht, ob das jetzt im Rahmen dieser dieser Befragung eine Rolle spielt, das können
81 wir auch später ausschneiden, oder Sie entscheiden sich aber zum Beispiel wir haben
82 jetzt hier in Bayern haben wir so genannte Autismuskonzeptschulen. Das sind
83 Regelschulen aller Art. Und wir versuchen im Rahmen dieser Schulen tatsächlich sie
84 als sogenannte Safe Spaces für Autismus zu machen, damit sich ich glaube, das ist
85 überhaupt das Wichtigste, wenn wir wollen, dass die Kinder lernen gedeihen, sich
86 weiterentwickeln und zwar wirklich nachhaltig lernen auch, dass sie sich wohl und
87 sicher fühlen müssen in unserem System. Das tun sehr viele Kinder nicht die auch gar
88 keine Beeinträchtigungen haben. Das muss man auch so ehrlich sagen, wenn wir jetzt
89 zum Beispiel die Studien berücksichtigen, die in letzter Zeit durchgeführt worden sind,
90 dass jedes vierte Kind Probleme mit Mental Health hat, dass das ist auch zum Beispiel
91 ein Indikator, dass etwas sich ändern muss und erst recht, wenn wir zu dieser Gruppe
92 kommen, die tatsächlich die Welt anders wahrnehmen und dementsprechend auch

93 anders denken und anders reagieren auf die auf die Umgebung. Und von daher im
 94 Rahmen dieses Projekts Autismuskonzeptschulen sind wir also Regierung von
 95 Oberbayern waren wir in Oslo. Wir haben die Schulen in Oslo besucht, um einfach zu
 96 sehen, ob wir wissen, dass unsere Systeme ganz unterschiedlich sind. Aber um einfach
 97 zu sehen Was machen sie? Was haben sie für die Möglichkeiten? Und ob wir einzelne
 98 Sachen übertragen könnten oder von ihnen lernen könnten und zum Beispiel sie haben
 99 die Schulen und an jeder Schule gibt es so genannte Department oder sie nennen sie
 100 Safe Spaces tatsächlich. Also die Rückzugsräume, die sehr durchlässig sind, dass man
 101 zum Beispiel entscheiden kann, ob man in diesem kleineren Rahmen lernt, wie viel
 102 man lernt, in diesen kleineren Rahmen? Geht man in die große Gruppe oder vielleicht
 103 gehe ich ganz kurz in die große Gruppe und dann ziehe ich mich wieder in diese
 104 kleinere Gruppe zurück. Und es ist tatsächlich etwas, das nicht nur für Autist*innen
 105 ist, sondern einfach für alle Kinder da. Ich meine was hat dann unsere Regierung
 106 erwartet, dass es dort Klassen gibt und alle sitzen zusammen und es funktioniert. Also
 107 sie hat nicht erwartet, dass es diese Rückzugsräume gibt, wo man immer wieder
 108 zurückgehen kann und dann natürlich hat sie die Frage gestellt ist das Inklusion? Und
 109 das ist total spannend, weil was verstehen wir unter Inklusion? Das muss man sich
 110 zuerst fragen und wir also ich persönlich habe gemerkt, dass in Skandinavien
 111 Inklusion als was ganz anderes verstanden wird als hier bei uns. Wir denken Inklusion
 112 ist mit Einbeziehung von Mensch mit Behinderung und bei ihnen denkt man, das ist
 113 einfach für alle. Alle Menschen, zum Beispiel jeder von uns erfährt in bestimmten
 114 Zeiten unseres Lebens Schwierigkeiten und dass man, wenn das auch in der Schule
 115 passiert keine Ahnung, die Mutter und Vater trennen sich und davor gab's eine lange
 116 Zeit, wo sie sich gestritten haben und die haben nicht geschlafen und es hat natürlich
 117 Einfluss auch auf die Schule. Also auch diese Kinder haben die Möglichkeiten, diese
 118 Rückzugsräume wahrzunehmen und sich dann erstmal dort zu erholen und die
 119 Lehrkräfte haben etwas gezeigt, was ich mir wirklich wünsche, dass es bei uns auch
 120 gibt. Das ist diese bedingungslose Akzeptanz von allen Schüler*innen. Also sie wollen
 121 auf jeden Fall, dass alle Kinder erst mal in die Schule kommen. Und an manchen
 122 Stellen bei uns sehe ich ja Schule ist da für die Leistung für es muss gelernt werden, es
 123 muss etwas passieren. Und bei ihnen ist es, wir wollen dass die Kinder erstmal in die
 124 Schule kommen, dass sie wirklich diesen Kontakt beibehalten, dass sie, dass sie sich
 125 sozial eingebunden fühlen. Weil das ist natürlich von da fängt alles an und das ist
 126 etwas, was mir wichtig wäre, dass man erstmal schaut, was braucht dieses Kind?
 127 Bringt es etwas, wenn ich jetzt darauf bestehe, dass das Kind Mathe lernt oder was
 128 auch immer und das Kind ist stark belastet, dass tatsächlich die Pläne macht sich
 129 umzubringen und diese Pläne ganz also ins Detail ausarbeitet in der Zeit. Ich glaube,
 130 dass viele Lehrkräfte überhaupt keine Zeit haben, sich auf solche Momente zu
 131 fokussieren, zu schauen, was sind die Bedürfnisse hinter bestimmten
 132 Verhaltensweisen? Wie kann ich das Kind unterstützen, damit das Kind mit einem
 133 bestimmten Verhalten nicht reagieren muss? und das ist immer die Reaktion auf
 134 unsere Strukturen, die die wirklich total überholt sind und rigid sind und also
 135 inzwischen sag ich auch wirklich nicht menschenfreundlich.

136 I: Und das heißt diese Autismuskonzeptschulen, wie es sie jetzt in Bayern gibt, die
 137 wollen quasi dieser Idee, wie es in Oslo eben ist, gerecht werden und ja eine Schule
 138 für alle sein und quasi aber ja, Menschen oder Kindern und Jugendlichen mit
 139 entsprechenden Bedürfnissen die Möglichkeit geben, dass sie eben

- 140 Rückzugsmöglichkeiten haben, oder wie ist das konkrete Konzept von diesen
141 Autismuskonzeptschulen?
- 142 E1: Naja sie haben tatsächlich keine konkrete Konzepte muss ich sagen, das ist etwas, was
143 ich bemängelt habe am Anfang. Inzwischen bin ich mit einbezogen worden von
144 Kultusministerium, um das Ganze zu begleiten. Sie haben tatsächlich wie das so oft
145 passiert, sie wollten etwas machen, weil sie gesehen haben das geht so nicht weiter,
146 weil die Kinder an allen Schularten sind, die Lehrkräfte haben nicht über Autismus
147 gelernt. Manche wollen das auch nicht tatsächlich und denken, das muss ich nicht alles
148 jetzt neu noch lernen. Von daher wollten sie bestimmten Schulen die Möglichkeit
149 haben, etwas auszuprobieren und in diesen Rahmenbedingungen, die sie da haben.
150 Natürlich sind die Rahmenbedingungen nicht optimal, das wissen wir. Unsere Klassen
151 sind viel zu groß. Wir haben viel zu wenig Lehrkräfte. Wir haben viel zu wenig
152 Rückzugsräume, unsere Gruppen sind sehr heterogen und man müsste tatsächlich viel
153 kleinere Gruppen haben, damit man mit so vielen Lehrkräften, wie viele wir haben
154 tatsächlich dieser Gruppe und etwas weitergeben kann. Das haben wir alles nicht und
155 das war, was mich gestört hat. Das Kultusministerium die Schulen haben ein
156 Schreiben bekommen und in dem Schreiben stand, sie sollen was neues ausprobieren,
157 aber mit ohne extra Ressourcen zu verlangen. Also und da hab ich gedacht naja, was
158 sollte sich dann ändern. Inzwischen denke ich okay, zumindest gibt man den Leuten
159 die Möglichkeit überhaupt etwas auszuprobieren. Jetzt schauen sie, was möglich ist
160 und erstens beschäftigen sie sich mit dem Thema selber. Also wir werden dann, wenn
161 nichts anderes. Wir werden 19 Schulen in Bayern haben, die sich mit dem Thema
162 vertieft auseinandergesetzt haben. Die bekommen jetzt regelmäßig zum Beispiel
163 Fortbildungen zum Thema Autismus. Da haben sich kleine Autismus-Teams an den
164 Schulen gebildet. Und das ist meiner Meinung nach eine gute Entwicklung, weil
165 natürlich wir haben unsere mobile sonderpädagogische Dienste, die für Autismus
166 zuständig sind. Sie können aber Bedarf nicht decken hier in Bayern. Von daher, wenn
167 wir einzelne Schulen hätten, die so kleine Team haben, dann haben wir erste
168 Ansprechpartner*innen, die beraten können, die sagen können, wo es Unterstützung
169 gibt oder was zum Beispiel was es gut wäre zu lesen oder dass es irgendwelche gute
170 Ansätze gibt, die man ausprobieren könnte. Wie zum Beispiel inzwischen mit diesem
171 schAUT Programm und Barrieren in der Schule, dass man Barrieren erstmal entdeckt
172 in der Umgebung und das wird partizipativ gemacht quasi. Die Kinder, Jugendliche
173 entdecken die Barrieren und sagen, das stört uns. Und natürlich, wenn man das mit der
174 ganzen Schule macht, dann ist es einfacher systemische Lösungen anzustoßen, als
175 wenn man jetzt für einzelne Schüler*innen etwas anpasst. Genau.
- 176 I: Und das bezieht sich aber auf inklusive Schulen oder ja wie ist Ihre Einschätzung in
177 Bezug auf Schüler*innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung im
178 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? Also. Ja, beziehen sich diese, die Idee
179 hinter diesen Autismuskonzeptschulen ausschließlich auf Inklusion oder wie ist das,
180 ich weiß gar nicht so genau, ist das in Bayern genau wie hier mit den Förderschulen
181 und Inklusionsschulen, genau?
- 182 E1: Ja das ist überall glaube ich in Deutschland. Wir haben unser Parallelsystem, Sonder-
183 und Regelschulsystem und hier sind die Regelschulen gemeint tatsächlich, also
184 Autist*innen, die dann Regelschulen besuchen. Und wir haben da auch Schulen
185 unterschiedlicher Art, also Gymnasien, Realschulen, Mittelschulen Grundschulen und

186 Berufsschulen. Also alle diese Schularten sind dabei. Und ja, man erwartet, dass
187 Förderschulen eigentlich andere Rahmenbedingungen haben, was sie ja auch haben.
188 Sie haben kleinere Klassen. Sie haben, also natürlich hängt das immer von der Schule
189 ab, ich sage immer jede Schule ist ja ein Universum für sich. Je nachdem, wo die
190 Schule ist, was für Menschen da sind, welche Leitung an der Schule ist, wie diese
191 Leitung sensibilisiert ist. Ja, aber diese sind nicht in das Projekt miteinbezogen, weil
192 sie natürlich andere Rahmenbedingungen schon haben.

193 I: Ja, wie schätzen Sie das Ganze in Bezug auf das ganze Thema Neurodivergenz
194 bekommt ja auch immer mehr Aufmerksamkeit und. Ja, wie Sie gerade gesagt haben,
195 diese Autismuskonzeptschulen würden ja dafür eigentlich auch eine große Chance
196 bieten oder so im Hinblick auf Neurodivergenz?

197 E1: Genau, das ist aber auch sehr, wie soll ich das sagen, es wird kritisch auch diskutiert,
198 genau in Bezug auf Autist*innen mit hohem und komplexen Unterstützungsbedarf
199 beziehungsweise Autist*innen, die auch noch kognitive Beeinträchtigungen haben,
200 weil man dann denkt, dass man sie nicht unter diese unter diesen Begrifflichkeiten
201 Neurodivergenz eigentlich unterbringen kann. Weil sie sehr hohen
202 Unterstützungsbedarf haben. Ich sehe das nicht so, weil ich denke, wenn wir zum
203 Beispiel von Neurodiversität als Begriff starten, dann sag ich wir gehören alle dazu
204 und wir sind eigentlich alle ganz unterschiedlich und brauchen was Unterschiedliches.
205 Natürlich viele von uns lernen schon sehr früh sich auch anzupassen oder fällt uns
206 nicht so schwer, uns anzupassen ja. Aber ein Fakt ist, dass wir alle die Welt
207 unterschiedlich wahrnehmen und dass unsere Gehirne tatsächlich auch ganz gut
208 soziale Organe sind, die auch unterwegs geprägt werden durch verschiedene Faktoren
209 aus der Umgebung. Von daher denke ich, dass es quasi falsch ist, diese Gruppe aus
210 unter diesem großen Umbrella rauszunehmen, denn dann bewegen wir uns wieder in
211 die Richtung, aus der wir von der wir uns eigentlich entfernt haben. Wir wollten oder
212 beziehungsweise wenn wir jetzt in Bezug auf Klassifikationssysteme zum Beispiel das
213 beantworten. Wir hatten früher diese Kategorie und wir wollten weg davon. Weil das
214 einfach kein richtiges und realistisches Bild zeigt. Es gibt Autist*innen, die nicht
215 sprechen können, die sehr stark verhaltensauffällig sind aber die vielleicht kognitiv
216 viel weiter sind, als wir das denken. Und es ist nicht ihr Problem, sondern es ist unser
217 Problem, dass wir keine Zugänge für diese Person ermöglicht haben, dass sie
218 eigentlich zeigen in anderer Art und Weise zeigen kann, was ihre Bedürfnisse sind,
219 damit sie in diesem Verhalten, das nicht so zeigen muss. Und wir nennen das aber
220 anders oder sehen das eher negativ und denken ja diese Personen brauchen was ganz
221 anderes. Und entscheiden auch sehr oft für sie. Also ihr Leben ist komplett
222 fremdbestimmt. Und wir schaffen trotzdem keine Zugänge, dass sie sich irgendwie
223 mitteilen können und sagen, dass es schwierig und so weiter. Und wir wissen, was die
224 anderen brauchen dann vermuten wir, dass sie das gleiche brauchen. Von daher das ist
225 eine also ich merke, dass es für mich eine sehr ethische, sehr starke ethische
226 Perspektive dahinter ist, die mich sehr oft auch verzweifeln lässt, wenn ich merke,
227 dass es Umgebungen gibt, die solche Menschen ausschließt. Also es gibt ich meine,
228 das ist ein großes Problem Schulausschluss von Menschen mit Autismus und
229 kognitiven Beeinträchtigungen. Also meine Tochter war über vielen Jahren aus der
230 Schule ausgeschlossen und jetzt zum Beispiel seit einem Jahr hat sie gar kein
231 Nachmittagsbetreuungsplatz. Und genau ich meine Nachmittagsbetreuungsplatz war

232 eine heilpädagogische Tagesstätte. Und wenn sie sagen, sie ist auffällig hier und wir
 233 können es nicht tragen, dann stellt sich für mich die Frage, wo gibt es den Platz für
 234 sie? Und warum gibt es dort Platz nicht? Weil genau deswegen sind sie da. Und also
 235 ich finde diese Menschen und ihre Familien haben erleben wirklich jetzt eine
 236 zunehmend negative Zeit für sie. Und wirklich eine entmenslichende und ja ich
 237 weiß gar nicht, wie ich das anders nennen soll. Das ist sehr unzufriedenstellend für
 238 mich tatsächlich.

239 I: Ja, das glaube ich. Ja in dem Zusammenhang was würden Sie denn sagen so welche
 240 Bedingungsfaktoren oder Ursachen gibt es eigentlich für dieses benannte
 241 herausfordernde Verhalten, was, Sie haben jetzt gerade schon so angedeutet, dass es
 242 eigentlich ja, also das es unsere Herausforderung ist, Bedingungen zu schaffen, in
 243 denen es eben kein keine Herausforderung ist deswegen. Ja, was würden Sie sagen
 244 was sind so besonders im Schulsystem oder im ja System eben so klassische
 245 Bedingungsfaktoren oder Ursachen für dieses sogenannte herausfordernde Verhalten?

246 E1: Naja ich muss jetzt bisschen ausholen. In der letzten Zeit habe ich viele Vorträge und
 247 Workshops zum Thema gehalten. Also Umgang mit tatsächlich extrem
 248 herausforderndem Verhalten und dabei fiel mir auf, dass Lehrkräfte und Eltern und
 249 andere Fachkräfte sehr emotional auf solches Verhalten reagieren. Was tatsächlich
 250 menschlich ist, aber und natürlich vor allem, wenn so ein Verhalten als aggressiv
 251 empfunden wird zum Beispiel. Das bezeugt Unsicherheit und Angst und ja, wir
 252 denken, dass wir Kontrolle verlieren, dass wir uns selber nicht mehr sicher fühlen.
 253 Also das verursacht Stress. Und natürlich, wenn wir gestresst sind, funktionieren wir
 254 funktionieren unsere kognitive Fähigkeit nicht mehr so wie wir das wollen würden
 255 also unsere zum Beispiel Konzentrationsfähigkeit fällt ab oder wir fokussieren uns
 256 zum Beispiel auf Details und nicht auf das Große Ganze und unsere Wahrnehmung
 257 täuscht uns. Also wir sehen dann eher dieses Negative und sehen das als richtig groß.
 258 Aber das Schlimmste da ist, dass unsere Empathiefähigkeit abnimmt. Und weil wir
 259 uns in so einem Zustand eher auf uns selbst fokussieren. Und das zeigen tatsächlich
 260 die Studien, dass auch in letzter Zeit merke ich, dass tatsächlich die Bedürfnisse von
 261 Personal irgendwie eher im Vordergrund rücken als Bedürfnisse von diesen Menschen
 262 wegen denen wir da sind als Fachkräfte. Und natürlich ist das auch alles menschlich.
 263 Aber in dem Moment können wir dieser Person mit sogenannten herausfordernden
 264 Verhalten nicht das anbieten, was genau die Person in diesem Moment braucht.
 265 Nämlich Empathie, gesunden Menschenverstand und eine regulierte Person. Denn und
 266 vor allem auch eine nicht wertende Haltung, weil dadurch habe ich das Gefühl, dass
 267 Beziehung einfach in Brüche geht und dann verschiebt sich das von einer auf die
 268 anderen Seite und ja, in meiner Arbeit zum Beispiel ich lasse mich von den Menschen
 269 inspirieren, die zum Beispiel nicht kontrollieren wollen, weil es ist immer die Frage,
 270 was ist Bedürfnis hinter einem Verhalten und was ich sehr oft in der Praxis sehe, ist,
 271 die Person soll das Verhalten nicht zeigen, sondern soll Konform sein. Was aber
 272 Grund für eine Verhaltensweise ist, ist bei jeder Person ganz unterschiedlich und
 273 genau das ist unsere Aufgabe, das zu verstehen. Was braucht die Person und dafür
 274 müssen wir in Beziehung treten. Und dafür muss diese Beziehung auch darf nicht
 275 belastet sein oder beziehungsweise ich weiß es ist einfach zu sagen, aber versuchen
 276 reguliert zu bleiben, weil Affekt ist ansteckend. Durch Affekt haben wir nicht mehr
 277 diese Grundlagen, die wir brauchen für eine ressourcenorientierte personenorientierte

278 Arbeit, die tatsächlich in Bezug auf das Verhalten ganz ganz wichtig ist. Von daher es
 279 wäre ganz wichtig tatsächlich, die Bedingungen zu schaffen, in denen Menschen,
 280 autistische Menschen vor allem mit kognitiven Beeinträchtigungen sich tatsächlich
 281 sicher verstanden und effizient oder wirksam erleben können. Und also da gibt es
 282 unterschiedliche Faktoren, die beeinflussen können, warum einer bestimmt das als
 283 herausforderndes Verhalten. Also Sie sehen schon ich versuche das zu vermeiden. Ich
 284 nutze nicht gerne den diesen Begriff herausforderndes Verhalten. Weil ich es sehr oft
 285 in der Praxis höre, dass man dann es also doch irgendwie der Person zuschreibt. Man
 286 sagt, das ist sein herausforderndes Verhalten und so weiter. Und eigentlich hat man
 287 Begriffe entwickelt, um zu sagen, dass wir die Personen die Außenstehende
 288 herausfordert werden von einem Verhalten und da gibt es natürlich, wenn wir diese
 289 individuelle Faktoren als erstes im Blick nehmen. Das wären zum Beispiel bei
 290 Autismus eine andere Art wahrzunehmen. Also diese Personen nehmen unsere Welt
 291 anders wahr und verarbeiten die Informationen anders. Und natürlich
 292 dementsprechend reagieren sie anders auf verschiedene Faktoren in der Umgebung
 293 und wenn diese Faktoren dann nicht angepasst sind und wir zu hohe Anforderungen
 294 haben wir so sprechen, wie wir sprechen, zu schnell und nicht eindeutig und so weiter
 295 dann werden sie Schwierigkeiten haben und wenn das regelmäßig so passiert, werden
 296 sie sich erstens nicht mehr effizient fühlen, sie werden, andere werden immer
 297 irgendwelche Entscheidungen für sie treffen. Also erleben sie keine Autonomie
 298 werden sie auch Kompetenz nicht erleben, weil sie natürlich vieles nicht verstanden
 299 haben. Sie werden durch ihre Reaktionen ständig ausgeschlossen, also werden sie
 300 keine soziale Eingebundenheit mehr erleben. Also alle wichtigste Bedürfnisse für
 301 Selbstbestimmung werden sie nicht mehr erleben. Und natürlich ist so ein Verhalten
 302 die Reaktion auf diese alle ja Dinge, die in der Umgebung so passieren. Und natürlich
 303 dazu, wir können über sensorische, also zum Beispiel wie laut es ist in einer
 304 Umgebung, ob viele Menschen da sind, zum Beispiel wir wissen auch, dass die
 305 Autist*innen auf Hitze anders reagieren. Wir können von diesen sensorischen Reizen
 306 anfangen und dann wirklich bis zu Kontakt mit den Menschen, ob wir uns verstanden
 307 haben, wie die Menschen, auf sie reagieren, weil da spüren sie auch sehr oft die
 308 Befindlichkeiten von den Menschen um sie herum. Und wenn wir das natürlich jetzt
 309 alles auf Schulumgebung übertragen, brauche ich überhaupt weitererzählen. Wenn die
 310 Klassen so groß sind, wenn viele Kinder da sind, wenn wenig Lehrkräfte da sind,
 311 wenn Lehrkräfte dadurch gestresst werden, können sie nicht, ja regulierte Erwachsene
 312 sein, die diese Kinder brauchen. Von daher ist es ein Teufelskreis und wir haben dann
 313 immer ja gestresste Erwachsene, das überträgt sich auf die Kinder, die Kinder
 314 reagieren darauf und das nennen wir dann herausforderndes Verhalten und das
 315 schieben wir natürlich, schreiben wir dem Kind zu und nicht diesen Faktoren in der
 316 Umgebung oder uns. Wie gesagt, die die Studien zeigen, dass 90 % von diesen
 317 herausfordernden Verhaltensweisen ist verursacht von Personal.

318 I: Ja, interessante Sichtweise beziehungsweise auch interessant zu hören, dass dieser
 319 Begriff einfach so zugeschrieben wird aber wo er eigentlich halt herkommt. Da fällt
 320 mir ein, dass ich Sie auch noch fragen wollte, wie sie zu dem Störungsbegriff im
 321 Begriff Autismus-Spektrum-Störung stehen. Genau, weil das ja auch von der ICD-10
 322 also auch durch Klassifikationssysteme so vorgegeben, ist dieser Begriff und ja der ja
 323 auch sehr stark mit Stigmatisierung einhergeht und so ein bisschen was impliziert was
 324 ja vielleicht gar nicht da ist genau deswegen.

325 E1: Ich freue mich sehr, dass diese Frage kommt, aber zuerst muss ich noch bisschen
 326 ergänzen zum Thema herausforderndes Verhalten, warum ich diesen Begriff, oder
 327 beziehungsweise ich verwende diesen Begriff nicht, weil es sehr oft zugeschrieben
 328 wird und das wollen wir eigentlich nicht, deswegen spreche ich immer von
 329 herausfordernden Umgebungen. Also ich hab das auf die Umgebung tatsächlich, oder
 330 nicht ich, das hat eine Gruppe der Autoren Ramacher und Andere aus dem Jahr 2009
 331 gab's eine tolle Studie, die dann gesagt haben, dass herausfordernde Verhaltensweisen
 332 eine Form von Anpassungsverhalten auf die schädliche oder wenig unterstützende
 333 Umgebungen sind, so genannte herausfordernde Umgebungen. Und das hat mir mehr
 334 gefallen, weil das kommen wir dann zu ihrem anderen Frage, ich vermeide tatsächlich
 335 Störungsbegriff, weil wir tatsächlich die Art und Weise, wie wir über Behinderung
 336 sprechen und schreiben das beeinflusst die Art und Weise, wie wir denken und ich
 337 gebe immer wieder so ein Beispiel, was das mit uns zum Beispiel macht, wenn ich
 338 sage, das ist eine Person, die die Welt anders wahrnimmt und wenn ich sage, das ist
 339 eine Person mit einer Wahrnehmungsstörung. Da sieht man, dass in einem Fall also
 340 erwarte ich sozusagen, was positives, diese Person nimmt die Welt anders wahr. Also
 341 ich erwarte, dass da vielleicht etwas kommt, was ich überhaupt nicht kann oder sehe.
 342 Und wenn ich sage, dass es eine Person mit deiner Wahrnehmungsstörung, dann
 343 erwarte ich an der ersten Stelle, dass diese Person Schwierigkeiten hat. Ich meine, wir
 344 wollen das nicht verschönern, aber ich meine, wir müssen weiterhin individuell
 345 Kontakt gehen und beobachten. Aber die Sprache, die wir verwenden, hat Einfluss auf
 346 die Art und Weise, wie wir denken und wie wir handeln. Und das macht auch etwas
 347 mit unserem mit unseren Erwartungen und mit unserer Haltung. Von daher ist es
 348 durchaus, es gibt sehr viele Studien, die das auch bestätigt haben. Dass wir auf unsere
 349 Sprache achten sollen. Zum Beispiel es gab ein Autor aus, er hat noch in sechziger
 350 Jahren gesagt, wir gestalten unsere Werkzeuge und danach gestalten sie uns. Und
 351 genauso ist es. Ich meine, wenn wir über Störungsbegriff sprechen, wir, wie gesagt,
 352 wir fangen an andere Erwartungen zu haben und immer weniger Erwartungen und
 353 dann das verleitet dazu, dass wir vielleicht anstatt die Räume zu schaffen, eher helfen
 354 oder übernehmen und dadurch machen wir diese Handlungsräume immer kleiner für
 355 die Person und dann irgendwann ist das Leben der Person tatsächlich ja dann
 356 fremdbestimmt. Und natürlich, wenn wir über Autismus-Spektrum-Störung sprechen,
 357 das also diesen Begriff nutze ich nur wenn ich über einer medizinischen Diagnose
 358 spreche. Aber im pädagogischen Kontext in der Schule finde ich, das muss überhaupt
 359 nicht verwendet werden. Sehr viele Autisten fühlen sich überhaupt nicht gestört,
 360 sondern sie sagen auch, dass das eigene einzige Realität, die sie kennen. Also sie
 361 kennen keine andere um zu sagen meine ist nicht gut, genauso wie wir keine andere
 362 kennen, wir können sie nur so wir sagen, wir können es nachvollziehen, aber
 363 eigentlich können wir es nicht nachvollziehen, wie es ist autistisch zu sein. Von daher
 364 bin ich, also ich verwende zum Beispiel Autismus oder Autismus-Spektrum und ich
 365 freue mich sehr, dass wir inzwischen sehr viel Literatur haben, die genau in diese
 366 Richtung geht, die mehr diese Sprache verwendet oder noch weiter geht und über
 367 Neurodivergenzen spricht. Und die Menschen nicht darauf reduziert, was für eine
 368 Diagnose wir haben. Ich sage auch immer, wenn wir zum Zahnarzt gehen wollen wir
 369 auch nicht als Wurzelbehandlung bezeichnet werden oder so, genau.

370 I: Ja, das ist mir tatsächlich auch aufgefallen. Ich hatte mich nämlich in Bezug auf
 371 meinen Titel der Arbeit und das Thema eben damit auseinandergesetzt, welche

- 372 Bezeichnung ich verwenden möchte. Und hab mich dann aufgrund der
373 Klassifikationssysteme dafür entschieden, den Begriff zu verwenden und weil ich
374 Sorge hatte, dass in der Literatur überwiegend der Begriff verwendet wird. Aber ich
375 habe auch gemerkt, dass also je neuer die Literatur wird, desto weniger wird dieser
376 Begriff verwendet und das ja, ist total schön.
- 377 E1: Das stimmt, das freut mich auch.
- 378 I: Genau, vielleicht in Bezug darauf dann auch noch so ein bisschen, jetzt haben wir
379 gerade schon drüber gesprochen, was ist mit, was Sprache auch mit uns macht also ja,
380 was es mit uns macht und in dem Zusammenhang vielleicht auch die Frage, welchen
381 Einfluss hat unsere also unsere Grundhaltung oder pädagogische Grundhaltung auf die
382 pädagogische Praxis also inwiefern können solche ja Deutungs- und Handlungsmuster
383 das verändern, was wir in der Praxis umsetzen?
- 384 E1: Ja, also wir haben jetzt auch so ein bisschen darüber auch gesprochen würde ich sagen.
385 Also ich finde das ist überhaupt das Wichtigste oder Fundament unseren Handelns in
386 der Schule tatsächlich. Und dass es ganz wichtig ist, wie wir ein Kind wahrnehmen, ob
387 wir etwas tatsächlich als herausforderndes Verhalten deuten werden. Oder zum
388 Beispiel, wenn wir sagen, ein Kind zeigt ein bestimmte Verhaltensweisen, die für die
389 Umgebung störend sind, die wir als herausfordernde Verhaltensweisen nennen
390 würden. Wenn wir so weit sind, die Verantwortung zu übernehmen und zu sagen,
391 nicht, wer zeigt das Verhalten, sondern wer hat das Problem? Ich glaube wir haben ein
392 großen Schritt gemacht. Und ich finde das kann man erst wenn man diese Haltung hat
393 und offen dafür ist, diese Verantwortung zu übernehmen, um zu sagen, dieses Kind ist
394 so, wie es ist und wir haben jetzt wirklich eine Geschichte hinter uns von diesen
395 verschiedenen Interventionen, Ansätzen und Therapien, die eigentlich nicht viel
396 gebracht haben. Und wir haben aber auch sehr viel Forschung und sehr viele Beispiele
397 in durch welchen wir gesehen haben, dass Akzeptanz, dass Empathie eine große Rolle
398 gespielt haben und dass genau dadurch wir Grundlagen schaffen können, dass sich
399 diese Menschen wohl und sicher fühlen können. Und wenn sie das tun, ist alles
400 möglich. Es ist alles möglich und dafür brauchen wir aber etwas ich sage, das ist
401 wirklich wie Zähneputzen, Reflexionsfähigkeit. Das sollte man sich, kann man auch
402 super mit Zähne putzen verbinden, dass man sich Zeit dafür nimmt und sich genau das
403 fragt, nicht wer hat das Verhalten, sondern wer hat das Problem? Das sind wir. Zum
404 Beispiel ich sage immer und dann lachen die Leute, wenn ich sage ja, wenn meine
405 Tochter alleine ist, dann zeigt sie gar kein herausforderndes Verhalten, auch wenn sie
406 hier tobt, weil es niemand gibt, ja das der das wahrnimmt und sie hat die Gründe dafür
407 so ein Verhalten zu zeigen. Von daher ist diese Bereitschaft, die Perspektive des
408 Kindes einzunehmen und zu schauen genau zu schauen und sich Zeit dafür zu nehmen
409 und dass, das tatsächlich das Wichtigste überhaupt ist für die Beziehungsgestaltung für
410 unsere ganze weitere Arbeit.
- 411 I: Okay, ja haben Sie dahingehend ja noch andere Ideen oder Beispiele, was quasi
412 wichtig ist für eine oder was Voraussetzung ist für eine gute pädagogische Praxis?
413 Also, dass man eben ja, haben Sie da noch weitere Beispiele?
- 414 E1: Also ich habe zum Beispiel, in der letzte Zeit hatte ich Glück, also diese bestimmte
415 Autor*innen, die ich am Anfang so bisschen erwähnt habe, hatte ich Glück mit ihnen

416 einiges veröffentlichen zu dürfen, wie zum Beispiel mit Professor Richard Mills. Der
417 ist einer der Gründer von National Autistic Society in Großbritannien, der zum
418 Beispiel an der Entwicklung von SPELL Rahmen beteiligt war. Oder zum Beispiel mit
419 Andy McDonell, der Low-Arousal-Approach entwickelt hat. Das sind zum Beispiel
420 sehr gute Möglichkeiten, diesen Kindern zu begegnen und ihnen zu ermöglichen,
421 tatsächlich eine Umgebung zu haben, die auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist. An der
422 ersten Stelle zum Beispiel SPELL. SPELL ist eine Abkürzung und bedeutet Structure
423 oder Struktur positive Einstellungen, Haltung, dann E für Empathie, L für low arousal
424 und L für links. Und mit links meint es Verbindungen. Das heißt, diese Gruppe der
425 Autor*innen hat sich, das ist in sechziger Jahren passiert, sie haben, das waren die
426 Familien von autistische Menschen mit hohem Untersuchungsbedarf, Autistische
427 Menschen, Fachkräfte, Psychologinnen, Akademikerinnen, die sich dann
428 zusammengetan haben und wollten einen Rahmen entwickeln mit den Faktoren, die
429 wichtig sind für die Weiterentwicklung, damit eine Person sich wohl und sicher fühlen
430 kann. Aber sie haben auch gleichzeitig gesagt, was brauchen überhaupt alle Menschen,
431 um gedeihen zu können. Alle Menschen brauchen Struktur. Alle Menschen brauchen
432 positiv gestimmte Umgebung, positive Haltung. Alle Menschen brauchen Empathie.
433 Alle Menschen brauchen eine ja vorhersehbare Umgebung und Umgebung mit nicht
434 so vielen Reizen und alle Menschen brauchen dieses soziale Eingebundenheit
435 beziehungsweise links. Dann haben sie so einen Rahmen entwickelt und dieser
436 Rahmen ist tatsächlich genutzt worden für zum Beispiel Ansätze wie Universal Design
437 for Learning, um einfach verschiedene Zugänge zu ermöglichen. Und das ist etwas,
438 womit ich mich zum Beispiel in der letzten Zeit beschäftige, weil dieser Rahmen wird
439 in also alle 15 Jahren wird es dann aktualisiert und weiterentwickelt und gerade jetzt
440 ist wieder eine Aktualisierung stattgefunden. Und da gibt es zu allem diesen fünf
441 Bereichen sowas wie eine Checkliste, die einem helfen kann, in Reflektionsprozess zu
442 gehen, weil ich denke, was wir tatsächlich, was viele auch Lehrkräfte und generell
443 Praktikerinnen sagen zum Beispiel vor allem, wenn ich irgendwo Workshops halte. Ja,
444 wir brauchen keine Theorie, wir brauchen Good Practice. Sie brauchen einfach
445 praktische Tipps. Ich bin der Meinung, dass das schwierig ist, weil vor Methoden, vor
446 Strategien muss Verständnis kommen. Also sie müssen es zuerst verstehen, um zu
447 wissen, wo ist was sinnvoll anzuwenden, sonst haben sie ein Koffer voller Tools, die
448 sie dann willkürlich anwenden, die nicht bei jedem funktionieren werden und dann
449 werden sie sagen naja, ich hab schon alles probiert und es hat nicht funktioniert, was
450 wir gerade jetzt haben zum Beispiel, dass man dann einfach irgendetwas irgendwo
451 nimmt und anwendet, ohne sich Zeit zu nehmen, sich dieses Kind anzuschauen, immer
452 wieder zu reflektieren. Bei solchen Reaktionen des Kindes, sich zu fragen, nicht zu
453 sagen, wie kann ich das Verhalten stoppen, ich finde das ist falsch. Sondern zu fragen,
454 wie kann ich die Bedingungen ändern, damit das Kind nicht so reagieren muss. Das ist
455 zum Beispiel ganz gut und wie gesagt Low-Arousal-Approach finde ich großartig,
456 weil es da einfach nochmals, die Fachkräfte können sich nochmals arbeiten und also es
457 geht um diese Umgebung reizarm gestalten aber vor allem an sich arbeiten damit man
458 reguliert bleibt, dass man Ruhe bewahren kann, dass man sich anpasst, dass man
459 wirklich auf diese Führung des Kindes reagiert. Natürlich ist es manchmal also je
460 nachdem, welche Studien man liest, man denkt, ja das ist Laissez-faire, man lässt dem
461 Kind alles. Das stimmt nicht, sondern es geht darum, dass man erkennt, in welche
462 Situationen, weil wir werden vor allem bei autistischen Menschen, die nicht sprechen

463 können, wir werden nie von also sie ganz verstehen können. Genauso wie sie uns nicht
 464 ganz verstehen können, wenn wir uns nicht so ausdrücken, wie das für sie passend ist.
 465 Also werden wir da immer wieder diese herausfordernde Situationen haben, die wir
 466 nicht ganz verstehen und dann wird das Kind wird kurz vor einer Krise sein und da ist
 467 es glaub ich ganz wichtig Low-Arousal-Approach anzuwenden, weil es ist immer viel
 468 wichtiger, eine Krise zu vermeiden, als später nach der Krise oder beziehungsweise in
 469 der Krise können wir nichts machen, da gewinnt keiner. Aber also sich zu befähigen
 470 zu erkennen was ist Stückchen vor der Krise da kann ich noch reagieren, da kann ich
 471 das noch unterbrechen und wie kann ich das unterbrechen, genau durch diese Low-
 472 Arousal-Modell lerne ich das, indem ich ruhig bleibe, indem ich vielleicht ablenke,
 473 indem ich bestimmte Reize wegnehme, indem ich die Umgebung reizarm mache,
 474 indem ich nicht zu viel mache, sondern mich hinsetze und nicht Bedrohung darstellen
 475 für dieses Kind das sowieso dann, aus welchen Gründen auch immer, sich da in
 476 Eskalationsphase befindet.

477 I: Ja, total interessanter Perspektivwechsel auch so, dass man, auch dieses Verständnis
 478 erstmal vorzustellen, vor diesen ganzen ja, dem Umgang.

479 E1: Aber da kann ich noch ein Beispiel kurz erzählen, weil ich begleite auch Kindergärten
 480 oder auch Nachmittagsbetreuungen beziehungsweise diese Altersgruppe bis 12 Jahren,
 481 also ich bin als Beraterin für Landeshauptstadt München tätig. Und natürlich ist
 482 herausforderndes Verhalten ein großes Problem überall. Das Erste, was sie wissen
 483 wollen wie können wir das Verhalten stoppen und so weiter und dann habe ich Low-
 484 Arousal-Approach vorgestellt und sie waren schon sehr begeistert und wollten dann
 485 am Ende es gibt so eine Sammlung an irgendwie zwölf Techniken, die man so machen
 486 kann, um in dieser Eskalationsphase zu deeskalieren. Quasi damit wir vermeiden, dass
 487 das Kind in die Krise rutscht. Und dann ist es zum Beispiel wie gesagt, nicht in die
 488 Augen schauen, sich hinsetzen, auf Abstand gehen, nicht zu viel reden und so weiter.
 489 Und dann, wenn wir sehen, dass es wirklich ganz schlimm ist, können wir auch
 490 ablenken, indem wir zum Beispiel da gab's ein Symbol mit Stückchen Schokolade
 491 drauf. Dann können Sie sich vorstellen, wie alle reagiert haben und also wenn das
 492 Kind tobt, dann gebe ich ihm einfach Schokolade ja okay das werden wir so machen.
 493 Und da sieht man, dass die Menschen es nicht verstanden haben. Weil wenn ich dann
 494 sage, erstens keiner also ich wage zu behaupten, dass es keine Person gibt, die in Krise
 495 rutschen will. Absichtlich. Sie sagen, jetzt rutsche ich in die Krise, weil es wohl ist.
 496 Das will keiner, sondern dieses Kind ist dann so überfordert aus welchen Gründen
 497 auch immer das ist nicht also kann nicht mehr das vermeiden in diese Krise zu
 498 rutschen. Und wenn es diesem Kind hilft, ihn abzulenken, durch etwas, was, worauf
 499 jede Person reagiert, Stückchen Schokolade, dann nehme ich dieses Stückchen
 500 Schokolade, weil dann vermeide ich vielleicht, dass das Kind mit dem Kopf gegen die
 501 Wand schlägt oder die Stühle um sich schmeißt und jemanden verletzt oder sich beißt
 502 oder sich die Haare rausreißt und so weiter. Also da sage ich da muss man abwägen.
 503 Was ist mir wichtiger später Feuer zu löschen oder überhaupt zu vermeiden, dass es
 504 zum Feuer kommt Und natürlich kann man auch mit Paprika probieren, aber das wird
 505 nicht funktionieren. Es geht darum das Kind gut zu kennen und zu wissen, was dem
 506 Kind so wichtig ist, dass in so einer Eskalationsphase man ihn dadurch ablenken kann.
 507 Zum Beispiel es muss nicht Schokolade sein, das ist nur da sieht man schon auf

508 welcher Ebene manche Menschen noch denken tatsächlich und da hat noch diese muss
509 man noch an der Haltung arbeiten sagen wir mal so.

510 I: Ja total, das ist ja auch irgendwie gar nicht das, wo diese ganzen Ansätze und
511 Methoden, die es schon gibt so unbedingt ansetzen, also an dieser Perspektive, ja.

512 E1: Genau.

513 I: Okay, ja das ist wirklich schon sehr aufschlussreich und hilfreich. Vielleicht zum
514 Abschluss noch die Frage, welche Wünsche und Hoffnungen haben Sie persönlich in
515 Bezug auf den pädagogischen Umgang mit Schüler*innen im Autismus-Spektrum?
516 Und ja, was für Veränderungen wünschen Sie sich vielleicht auch?

517 E1: Also ich wünsche mir, so vieles, aber jetzt muss ich schauen, was könnte ich mir
518 wünschen. Ich wünsche mir, dass die vielleicht das Wichtigste überhaupt. Dass diese
519 Menschen, die dann durch ihr Verhalten auf die Probleme in unserem System
520 hinweisen, nicht deswegen aus dem Unterstützungssystem ausgeschlossen werden.
521 Das wünsche ich mir, weil sie werden durch ihr Verhalten als störend empfunden und
522 eigentlich, zeigt uns ihr Verhalten, wir sollten ihnen dankbar sein, da ihr Verhalten uns
523 zeigt, wo unser System noch nicht für alle gedacht ist. Und was mich tatsächlich hab
524 ich auch am Anfang gesagt total enttäuscht, dass die Menschen die ausgebildet sind,
525 um in diesem Unterstützungssystem zu arbeiten, dass sie sich dafür entscheiden, diese
526 Kinder auszuschließen, dass sie sogar nach Gründen suchen. Ich meine, wenn jemand
527 mit so einer Stresssituation jemanden schlägt, und so weiter. Dass, dass das dem Kind
528 zugeschrieben wird und als fremdverletzendes Verhalten abgestempelt wird, ohne zu
529 schauen, was Grund dafür oder was überhaupt, welche Rolle die Umgebung gespielt
530 hat und dann wird das Kind einfach nach Hause geschickt. Also ich kenne tatsächlich
531 Kinder, die über zwei Jahren die Schule nicht mehr gesehen haben. Die sitzen zu
532 Hause mit ihren Eltern. Die Eltern verlieren ihre Jobs. Sie ja stecken in einer
533 finanziellen Krise und bekommen psychische Störungen und da haben wir wirklich ein
534 viel größeres Problem, das zurück auf das System wiederkommt. Also anstatt die
535 Familien zu unterstützen, damit wie gesagt, hab ich mehrmals gesagt, dass diese
536 regulierte Erwachsene ganz wichtig sind für diese Kinder und nicht nur für autistische
537 Kinder, für alle Kinder mit also mit Behinderung wage ich zu behaupten. Sie brauchen
538 einfach einen sicheren Hafen irgendwo und wenn die Eltern darüber denken müssen,
539 ob ich überhaupt überleben kann, weil ich keinen Job finde, weil mein Kind ständig zu
540 Hause ist und dann alle Unterstützungssysteme sagen hier das Geld aber keine
541 Menschen oder keine Umgebung. Ich meine Eltern sind nur Eltern, sie sind keine
542 Sonderpädagog*innen und müssen keine Sonderpädagog*innen sein. Und man sollte
543 nicht, ja ihnen überlassen, dieses systemische Problem zu lösen. Ich finde das sehr
544 sehr unfair.

545 I: Ja. Ja, vielen vielen Dank, das hat nicht nur in Bezug auf das Thema was ich im
546 Rahmen meiner Masterarbeit behandel irgendwie total viel auch für mein persönliches
547 Verständnis gebracht, sondern ja ich betreut tatsächlich neben dem Studium bin ich als
548 Schulbegleitung tätig und ich soll jetzt ab nächster Woche einen Jungen begleiten, der
549 seit einem Dreivierteljahr eben nicht mehr beschult wird, weil er als nicht beschulbar
550 gilt. Und das hat ja, obwohl man irgendwie schon total viel gelesen hat und sich jetzt
551 echt schon viel mit dem Thema auseinandergesetzt hat. Irgendwie echt gerade noch

552 mal ne ganz neue Perspektive aufgetan und ja, dass es eben nicht immer darum geht,
 553 welche Ansätze Methoden gibt es, um das Verhalten zu unterbinden, sondern wo
 554 kommt das Verhalten überhaupt her? Und was will es mir sagen? Und was will es ja
 555 auch dem System sagen also das ist wirklich sehr inspirierend gewesen gerade.

556 E1: Freut mich sehr! Es gibt tatsächlich auch, falls Sie das jetzt für Ihre Arbeit noch in
 557 Erwägung ziehen, es gibt so ein tolles Buch von Mona Delahooke Beyond Behaviors
 558 das kann ich wirklich weiterempfehlen und da geht es wirklich darum, auch ich weiß
 559 nicht ob Sie sich damit beschäftigt haben, Polyvagal Theorie um einfach die
 560 Reaktionen der Menschen, **autistischen Menschen und Menschen mit kognitiven**
 561 **Beeinträchtigungen einfach zu erklären. Dass ihr System tatsächlich viel feiner, also**
 562 **viel feinfühlicher ist** und merkt, was in der Umgebung so nicht stimmt und zum
 563 Beispiel wenn, **als ein Beispiel zu nennen, wenn wir zu gestresst sind, dann werden sie**
 564 **viel mehr drauf reagieren** als zum Beispiel andere Kinder in der Klasse. **Und dass es**
 565 **durchaus sinnvoll ist, dafür zu sorgen, dass es gute Abläufe gibt, dass es gute**
 566 **Vorbereitungen gibt**, dass sie wenn ich es nicht leisten kann, dass ich immer total
 567 reguliert und keine Ahnung, yogamäßig unterwegs bin, dass ich dann zumindest dafür
 568 Sorge, **dass die Umgebung vorhersehbar ist**. Dann, wenn ihr System einfach darauf
 569 feiner reagiert funktioniert, wenn mir etwas nicht funktioniert, wenn mir etwas nicht
 570 klar ist, dann reagiere ich quasi stärker drauf und dann haben wir wieder diese
 571 problematische Situationen. Das ich finde ich zum Beispiel ganz ganz tolles Buch.

572 I: Super habe ich mir direkt aufgeschrieben, danke! Ich hatte auch schon auf Ihrer
 573 Webseite geschaut über Ihre Publikationen, gibt es die über, weil ich hab gesehen über
 574 meinen Unilink von der Bibliothek gibt es die, finde ich die tatsächlich nicht. Sind die
 575 alle schon veröffentlicht und grundsätzlich gibt es die?

576 E1: Nicht alle sind veröffentlicht es steht bei manchen noch im Erscheinen da zum
 577 Beispiel das werden dann die Buchkapitel sein aber zum Beispiel zum Thema SPELL,
 578 zum Thema Low-Arousal und die sind alle veröffentlicht in zum Beispiel
 579 Enzyklopädie online aber ich glaube da muss man Zugang haben. Ich meine, was ich
 580 Ihnen schicken kann, ist SPELL und und Low-Arousal kann ich Ihnen schicken als
 581 Scan.

582 I: Sehr gerne, wenn das also sonst würde ich mir das auch irgendwie quasi kaufen oder
 583 sonst was, aber wenn es die Möglichkeit gibt, sehr gerne, dann hätte ich da noch mal
 584 quasi ein bisschen Theorie, auf dass ich quasi in der Masterarbeit zurückgreifen kann
 585 und mich nochmal belesen kann auch grundsätzlich.

586 E1: Ich glaube da wo Low-Arousal veröffentlicht ist, das ist eine Enzyklopädie online,
 587 jetzt weiß ich nicht, ob der Zugang frei ist, aber da kann ich Ihnen vielleicht Link dann
 588 schicken. Und SPELL und Low-Arousal, ich meine ich kann Ihnen diese zwei gerne
 589 als Scan zukommen lassen aber, dass sie es nicht weiterverbreiten, sondern nur für Sie
 590 nutzen, weil das tatsächlich gekauft werden muss auch auf der Seite von dem von
 591 diesem Zeitschrift. Das sind keine Open Access die zwei leider.

592 I: Okay ja schaue ich aber sonst nochmal, super. Okay ja, dann wären wir auch glaube
 593 ich tatsächlich am Ende. Vielen vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben.
 594 Ja, wie gesagt, es war sehr aufschlussreich, sehr hilfreich und ja gerne kann ich Ihnen
 595 natürlich auch die Masterarbeit zusenden, wenn ich die fertig habe.

596 E1: Ja sehr gerne!

597 I: Ja genau ich habe die Abgabe Mitte Januar und kann Ihnen die danach gerne schicken.
598 Ja, wenn ich noch Rückfragen hätte bei der Auswertung oder so würde ich mich
599 gegebenenfalls noch mal melden, aber ich denke eigentlich, dass das alles sehr klar
600 war, ja.

601 E1: Sehr schön!

Versicherung an Eides Statt (Abgabe Abschlussarbeit)

Ich,

Vor- und
Nachname:

Kim Kubitzek

Straße, Hausnr.:

[REDACTED]

PLZ, Stadt:

[REDACTED]

[REDACTED]

Matrikelnummer:

[REDACTED]

versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten fremden Quellen entnommen wurden, einschließlich mittels KI-Tools generierter Inhalte, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden.

Falls meine Prüfer*innen von mir zu Begutachtungszwecken zusätzlich zur elektronischen Fassung der Arbeit eine Druckfassung erhält, versichere ich, dass letztere vollständig mit der eingereichten elektronischen Fassung übereinstimmt.

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gemäß § 156 StGB mit bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 161 Abs. 1 StGB mit bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung.

[REDACTED]

Ort, Datum

[REDACTED]

Unterschrift