

Autismus und Inklusion

Die folgende PowerPoint-Präsentation enthält Folien, die urheberrechtlich geschützt sind. Alle Folien dürfen nur zur Ansicht benutzt werden. Abfotografieren, Herunterladen, die Nutzung von Downloads, die Weitergabe, das Kopieren oder Vervielfältigen, die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, eine Präsentation im Internet, auf einer Homepage, Webseite o. Ä. einzelner Folien bzw. des PowerPoint-Programms ist unzulässig und strafbar.

Georg Theunissen



25 Jahre Universitätsprofessor in Halle (Saale) (jetzt im Ruhestand)
2012: Gründer des 1. Lehrstuhls für Pädagogik bei Autismus im deutschsprachigen Raum

Zur aktuellen Sicht auf Autismus



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Was wissen wir heute? (n. Theunissen & Sagrauske 2025)

Autismus ist kein seltenes Phänomen.

Autismus hat es wohl schon zu allen Zeiten gegeben.

Autismus ergibt sich aus dem Zusammenwirken genetischer und externer Faktoren (genetische Vulnerabilität).

Autismus ist intelligenzunabhängig.

Autismus zeichnet sich durch einen „Doppelcharakter“ aus.

Autismus gilt (v. a. aus der Betroffenenensicht und aus dem Lager der modernen Autismusforschung) nicht als Krankheit oder per se als Störung.

Autismus gilt als Ausdruck „persönlichen Seins“.

Historisch betrachtet gibt es mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede im Hinblick auf autistmustypische Merkmale.

Autismus-Spektrum-Störung (DSM-5)

A. Anhaltende Defizite in der sozialen Kommunikation und sozialen Interaktion (in allen drei Bereichen)

- (1) Defizite in der sozial-emotionalen Wechselseitigkeit
- (2) Defizite in der nonverbalen Kommunikation im Rahmen sozialer Interaktionen
- (3) Defizite in der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Beziehungen

B. Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten (in mindestens 2 Bereichen)

- (1) Stereotype(r) oder repetitiv(r) Sprache, Bewegungen, Gebrauch von Dingen
- (2) Exzessives Festhalten an Routine, ritualisiertes Sprachverhalten, Widerstand gegenüber Veränderung
- (3) Hoch eingeschränkte, fixierte Interessen
- (4) Hyper oder Hypo-ausgeprägtes Wahrnehmungsverhalten

C. Die Symptome sollten in der frühen Kindheit zutage treten (müssen aber noch nicht voll ausgebildet sein)

D. Die Gesamtheit der Symptome begrenzen und beeinträchtigen das Alltagsverhalten (*everyday functioning*)



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

FB Erziehungswissenschaften/

Institut für Rehabilitationspädagogik

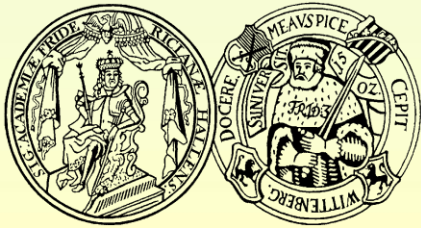
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Zum ICD 11

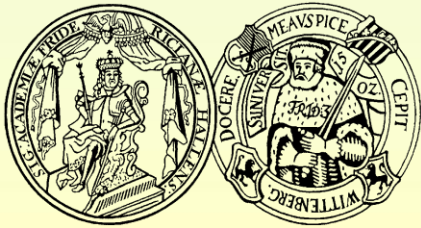
- **Autismus-Spektrum-Störung ohne Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung und mit geringer oder ohne Einschränkung der funktionalen Sprache**
- **Autismus-Spektrum-Störung mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung und mit geringer oder ohne Einschränkung der funktionalen Sprache**
- **Autismus-Spektrum-Störung ohne Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung und mit Beeinträchtigung der funktionalen Sprache**
- **Autismus-Spektrum-Störung mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung und mit Beeinträchtigung der funktionalen Sprache**
- **Autismus-Spektrum-Störung ohne Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung und mit fehlender funktionaler Sprache**
- **Autismus-Spektrum-Störung mit Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung und mit fehlender funktionaler Sprache**

Ebenso fragwürdig sind zwei weitere diagnostische Codes
(1) „Sonstige spezifizierte Autismus-Spektrum-Störung“
(2) „Autismus-Spektrum-Störung, nicht näher bezeichnet“.

Diese beiden Codes sind nämlich für die Bildung von „Subtypen“ im Bereich von Autismus wegbereitend und widersprechen der ursprünglichen Intention im Lager der Autismusforschung, mit dem Konzept eines Spektrums Typisierungen oder Unterscheidungen durch bestimmte Bilder zu vermeiden.



Bedenklich sind Entwicklungen im europäischen Raum, vor allem in Großbritannien, wo es vonseiten einiger Elternorganisationen und Fachleute Bestrebungen gibt, durch „*Profound Autism*“ und „*Pathological Demand Avoidance (PDA)*“ zwei neue Subtypen im Bereich von Autismus zu begründen und zu legitimieren. Beide Typen werden als „schwere“ Formen des Autismus beschrieben, die bisher in Hinblick auf spezielle und umfängliche Unterstützungsleistungen zu wenig beachtet und unterfinanziert worden seien (ausführlich in Hatami & Theunissen 2026).



Diese Begründung sollte jedoch nicht zur Bildung neuer Subtypen führen, da die Notwendigkeit besonderer Unterstützungsleistungen sehr wohl durch eine **personenzentrierte Planung (z. B. auch im Rahmen der Bedarfserhebung nach BTHG) zum Ausdruck gebracht werden kann, die kein eng umschriebenes Bild im Bereich von Autismus bedarf.**

Hinzu kommt, dass die beiden Subtypen

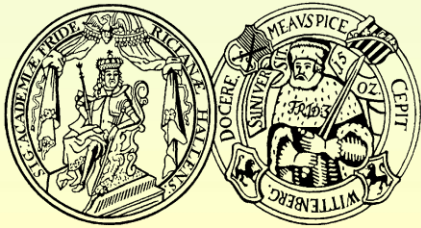
- (1) den flexiblen, individualisierten Umgang mit Merkmalsausprägungen innerhalb des Autismus-Spektrums verkennen,**
- (2) Aspekte sozialer Zuschreibung ignorieren und**
- (3) fließende Übergänge zwischen ‚autistischem‘ und ‚normalem‘ Verhalten sowie schweren und leichten Formen an Verhaltensauffälligkeiten missachten.**

Das Autismus-Spektrum-Modell

(n. ASAN 2012; ausführlich in Theunissen & Sagrauske 2025)

Acht zentrale Merkmale von Autismus:

- (1) Wahrnehmungsbesonderheiten
- (2) Unübliches Lernverhalten und spezielles Denken
- (3) Stärken, individuelle (spezielle) Interessen, außergewöhnliche Fähigkeiten
- (4) Motorische Besonderheiten
- (5) Bedürfnis für Beständigkeit, Routine und Ordnung
- (6) Sprachliche Besonderheiten
- (7) Besonderheiten im Sozialverhalten
- (8) Emotionale Besonderheiten (von mir ergänzt)



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Der Autismus-Ansatz vom ASAN führt uns alles in allem Schwierigkeiten *und* Stärken vor Augen.

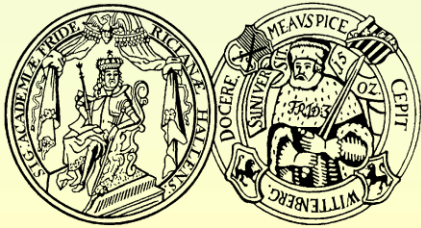
**Stärken betreffen u. a. die
Detailwahrnehmung, Formen einer
„autistischen Intelligenz“,
ein „autistisches Denken“
und
„autistische Fähigkeiten.“**



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Zum Thema Autismus und Intelligenz

Die Spanne der autistischen Menschen reicht von kognitiv schwer beeinträchtigten Personen bis zu extrem hochbegabten Menschen.



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Zu Fragen der Intelligenz (n. Theunissen 2024b)

Die meisten autistischen Personen sind nicht wie bisher behauptet „geistig behindert“, sondern zeigen eine „autistische Intelligenz“ (Dawson).

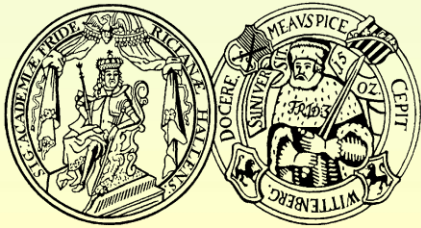
Personen mit dem sog. frühkindlichen (oder „klassischen“) Autismus wurden bzw. werden bisher mit unzureichenden Instrumenten (HAWIK, HAWIE bzw. Wechsler) getestet. Statt sprachgebundene Tests sollten sprachfreie (z. B. Raven) eingesetzt werden.

Interessant ist, dass gleichwohl bei den sprachgebundenen Verfahren bei vielen Betroffenen mit dem sog. „klassischen Autismus“ **spezifische Stärken wie im Block-Design Test oder auch Figuren legen (Subtest im HAWIK, HAWIE, Wechsler) zutage treten. Diese Stärken sollten als 'echte' Manifestation von Intelligenz gewürdigt werden.**

Inklusion

**Der Begriff stammt aus der
Behindertenbewegung (USA, Kanada)**

**Bedeutet unmittelbare soziale und
gesellschaftliche Zugehörigkeit, Nicht-
Aussonderung**



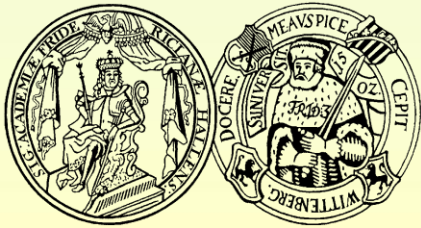
Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
FB Erziehungswissenschaften/
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

The Arc of New Jersey (1995)

Definition und Verständnis von Inklusion:

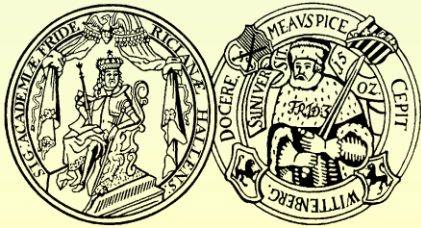
„Alle Menschen, mit oder ohne Behinderung, haben das Recht auf eine volle Zugehörigkeit in unterschiedlichsten Gemeinschaften.

Kinder mit Behinderungen (kognitiven Beeinträchtigungen, körperlichen Schädigungen/ Funktionsstörungen oder autistischen Merkmalen) sollten:



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

- in ihrer Familie leben**
- sich in ihrer Persönlichkeit entfalten und lebendige Beziehungen innerhalb und außerhalb ihrer Familie pflegen können**
- in ihrer Nachbarschaft, im Kindergarten wie auch in regulären Schulklassen mit nicht behinderten Kindern gemeinsam spielen und lernen können**
- an Gemeinschafts- oder Freizeitaktivitäten teilhaben können**



(Kinder mit Behinderungen sollten:)

- im Erwachsenenalter einer für sie bedeutungsvollen Arbeit nachgehen können, die angemessen bezahlt wird**
- sich an Freizeitaktivitäten erfreuen und**
- die Möglichkeit haben, ein spirituelles (religiöses) Leben zu pflegen.**

Unterstützungsleistungen, die Menschen mit Behinderungen benötigen, sollten ihnen in ihrem eigenen Zuhause wie auch in den Gemeinschaften, wo sie leben, lernen, arbeiten und spielen, zusammen mit nicht behinderten Menschen angeboten werden.“

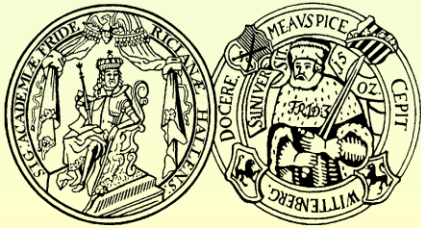


Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

UN-Behindertenrechtskonvention (2006)

Inklusion als unmittelbare gesellschaftliche Zugehörigkeit

1. Respekt vor dem Personsein, der menschlichen Würde
2. Selbstbestimmung (persönliche Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten)
3. Wechselseitige (voneinander abhängige) Beziehungen
4. Zugänglichkeit (hierzulande: Barrierefreiheit)
5. Partizipation (Mitsprache, Mitbestimmung, Mitgestaltung) (hierzulande: Teilhabe)



Zur schulischen und unterrichtlichen Inklusion

Beispiel USA, Kanada, skandinavische Länder (n. Theunissen 2014)

Eingliedriges Schulsystem für alle Schüler*innen

In der allgemein bildenden Schule:

- 80% - 100% gemeinsamer Unterricht = full inclusion**
- 60% - 80% (gemeinsamer Unterricht; 20% - 40% in einem special aid room, Ressourcenraum oder in einer special (aid) class, Sonderklasse = spezieller Unterricht)**
- 40% - 60% (gemeinsamer Unterricht; 40% - 60% spezieller Unterricht)**
- 20% - 40% (gemeinsamer Unterricht; 60% - 80% spezieller Unterricht)**

80% - 100% Unterricht in Sonderklassen

**,Ausnahme': Sonderschule (*most restrictive environment*),
Kliniksche (o. ä.)**

Beispiel Großraum Los Angeles (LAUSD):

- Über 700.000 Schüler*innen davon ca. 82.000 behinderte, davon ca. 12.800 mit Autismus-Diagnose
- Etwa 88% aller autistischen Schüler*innen in Kalifornien besuchen eine allgemeine Schule
- Das gilt ebenso für das LAUSD-Einzugsgebiet; dort: Etwa 1100 autistische Schüler*innen in ca. 60 privaten Sonderschulen; etwa 300 autistische Schüler*innen in öffentlichen Sonderschulen
- In den Allgemeinschulen werden ca. 43% der autistischen Schüler*innen zu über 80% ihres Schulalltags in speziellen Klassen unterrichtet
- 29% partizipieren über 80% ihres Schulalltags am gemeinsamen Unterricht (Stand 2014/ 2019)

Allgemeine Forschungsbefunde (USA) (1)

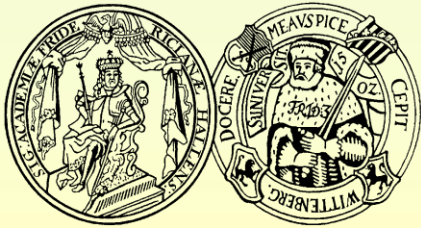
- Nach Wahrnehmung von Lehrkräften neigen autistische Schüler*innen häufiger als nicht-autistische Peers zu Verhaltensproblemen wie Angstzuständen, Emotionsdysregulation, Unaufmerksamkeit und störendem Verhalten.

- Diese Auffälligkeiten tragen nachweislich zu höherem Stress bei Lehrkräften, zu geringerer Unterrichtswirksamkeit und zu einer schlechteren Schüler-Lehrer*innen-Beziehung bei.

Nach einer Umfrage unter Lehrkräften gelten die genannten Auffälligkeiten, insbesondere unangemessenes Sozialverhalten, als die größten Herausforderungen beim Unterrichten autistischer Schüler*innen.

Allgemeine Forschungsbefunde (2)

- Nicht selten besteht ein eher schlechtes Verhältnis zwischen autistischen Schüler*innen und Lehrkräften, das von geringer Nähe und hohen Konflikten geprägt ist.
- Dies ist insofern von Bedeutung, als die Qualität der Schüler-Lehrer*innen-Beziehungen (S-L-B) sowohl als Schutzfaktor als auch als Vorhersagefaktor für die Leistungen der Schüler*innen dienen kann.
- Schlechte Qualität der S-L-B geht mit schlechter Integration in die (allgemeine) Schule und Inklusion, vermehrten Verhaltensproblemen der Schüler*innen und vermehrten sozialen Schwierigkeiten sowie Leistungsschwächen einher.



Allgemeine Forschungsbefunde (3)

- Basierend auf Befragungen zeigen Lehrkräfte ein wachsendes Verständnis für einige autistmustypische Merkmale (z. B. soziale Distanz, sensorische Empfindlichkeiten, fokussierte, fixierte Interessen, ‚routinebasiert, strukturgesteuert‘, impulsiv).
- Wenn nicht nur diese Merkmale, sondern auch individuelle Stärken und Interessen erkannt werden, kann dies zu einer effektiveren Kommunikation mit Kolleg*innen und betroffenen Eltern beitragen.
- Jedoch fällt es Lehrkräften schwer, Stärken zu identifizieren und eher positive statt negative Eigenschaften von Autismus zu nennen. Um dies zu verändern benötigen Lehrkräfte mehr Unterstützung.

Allgemeine Forschungsbefunde (4)

- Um Lehrkräften beim Umgang mit autistischen Schüler*innen Unterstützung zu bieten, sollten grundsätzlich evidenzbasierte, inklusionsfördernde Strategien im Rahmen der Qualifizierung beachtet werden.**
- Ferner kann (so auch die Sicht befragter Lehrkräfte) die Zuweisung besonderer Aufgaben oder Verantwortlichkeiten für autistische Schüler*innen als Instrument zur Schaffung eines inklusiven Unterrichtsumfelds hilfreich sein.**
- Die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule für den Aufbau positiver Beziehungen zu autistischen Schüler*innen ist unstrittig.**
- Da Lehrkräfte Kontextfaktoren (klassenraumbezogen, Schulgebäude, Außenbereiche) oft nicht als inklusionsrelevant beachten, sollte darauf noch stärker Wert gelegt werden (n. Bolourian et al. 2021).**

Unterrichtsbezogene Forschungsergebnisse

Autistische Kinder (IQ 60- 64) aus inklusiven Klassen sind jenen aus Sonderklassen leistungsmäßig in den „akademischen Lernbereichen“ überlegen.

Autistische Schüler*innen in Sonderklassen

- werden weniger nach dem allgemeinen Curriculum, sondern nach speziellen Programmen unterrichtet.**
- haben niedrigere Erwartungshaltungen**
- längere Pausen**
- mehr Einzelarbeit mit pädagogischer Hilfskraft**

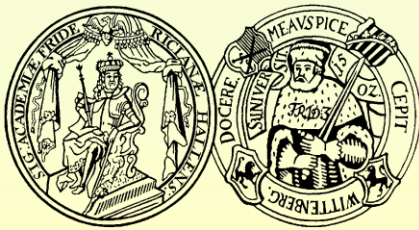
Pädagogische Hilfskräfte in Inklusionsklassen arbeiten hingegen stärker gruppenbezogen.

Aber: kleine Stichprobe = Ergebnisse dürfen nicht verallgemeinert werden.

Auch die meisten anderen Studien belegen die Vorzüge der unterrichtlichen Inklusion. Daran anknüpfend haben sich das ASAN und die TASH (Eltern/Fachorganisation) der „full inclusion“ verschrieben (n. Theunissen & Sagrauske 2025).

Konsequenzen für Schule und Unterricht

(für die hiesige Situation)



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Ausgangspunkt:

**Erfassung des individuellen autistischen Profils
unter Berücksichtigung der acht autistischen
Merkmale und spezifischer Besonderheiten**

**Dies bildet die Grundlage für den
Unterstützungsplan (incl. sonderpädagogischen
Förderplan), der im Rahmen eines
Unterstützungskreises erstellt werden sollte.**



Vier zentrale Aspekte, die es bei der Erstellung des individuellen Unterstützungsplans zu beachten gilt:

- 1. Autistische Schüler*innen haben das Bedürfnis zu lernen (Vertrauen in die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft) (empirisch belegt).**
- 2. Autistische Schüler*innen benötigen ‚herausfordernde‘ (motivierende) Angebote (empirisch belegt).**
- 3. „Die Zuordnung autistischer Schülerinnen und Schüler zu den Förderschwerpunkten Lernen, soziale und emotionale Entwicklung sowie geistige Entwicklung sollte immer erst erfolgen, nachdem die Lernumgebung an ihre individuellen Bedürfnisse angepasst worden ist. Viele Schwierigkeiten verschwinden dadurch und machen einen zusätzlichen Förderbedarf überflüssig. Auf jeden Fall sind stets zunächst die autistischen Besonderheiten in den Fokus zu rücken, um falsche Rückschlüsse zu verhindern“ (Meer-Walter 2024, 19).**

4. Die Sicht betroffener Schüler*innen sollte nicht übergangen werden: Ein zentrales Element des Schulalltags sind Ängste, die viele täglich erleben (empirischer Befund).

Zu den zentralen Auslösern zählen

- (1) das Verhalten anderer (Mobbing),**
- (2) die Angst vor dem Unbekannten (sich im Schulgelände oder –gebäude zu verlaufen und zu spät zum Unterricht zu kommen; Raumwechsel bzw. Übergänge) und**
- (3) sensorische Empfindlichkeiten (Menschenansammlungen, angerempelt zu werden, Lärm, Hektik, unstrukturierte Pausenzeiten)**

Ängste und Stress im Unterricht: - Ablenkungen durch Reden von Mitschüler*innen und Schwierigkeiten zwischen Unwichtigem und Wichtigem zu differenzieren; unstrukturierte Gruppenarbeiten; Konformitätsdruck, zum Beispiel was falsch zu machen, Leistungs- und Zeitdruck;

- Schwierigkeiten, Mitschüler*innen oder Lehrkräfte sprachlich zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren;
- belastend, wenn Mitschüler*innen gegen Regeln verstoßen.
- Fehlen geeigneter Entspannungsmöglichkeiten (fehlende Räumlichkeiten); unstrukturierte (Zwischen-)Zeiten gelten als stressiger als der Unterricht selbst.
- Unterforderung führt zu Konzentrationsproblemen und zu einer Stagnation.
- Mobbing, Hänseleien können traumatisierend sein.

Eine von Betroffenen genannte *Bewältigungsstrategie* ist das Tarnen, das Bemühen, autistisches Verhalten zu maskieren oder den Anpassungsdruck zu kompensieren. Maskierung kann als Schutz vor Mobbing sowohl eine Lösung sein, z. B. wenn sich einzelne dadurch weniger sozial isoliert erleben, als auch psychisch dekompensierend (v. a. vor dem Hintergrund des Drucks, was falsch zu sagen) (eine Maskierung ist zumeist schwer zu erkennen, weil die Gefühle verborgen bleiben).

Eine weitere Bewältigungsstrategie ist die Nutzung von Hilfsmitteln oder das Stimming (z. B. durch beruhigende Techniken durch tiefes Durchatmen, Fidget-Toys, Musikhören, Computerspiele spielen, Duftkissen, mit den Fingern auf etwas klopfen).

Ferner nutzen manche kleine Zwischenpausen (unterstützt durch Schulhelfer*innen);

einige wenden sich an Freunde/ Freundinnen, wenn Fragen oder Probleme auftreten oder

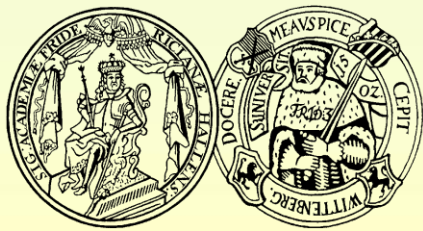
erfahren Hilfe durch ihre Lehrkräfte, wenn diese als Vertrauenspersonen valide erlebt werden. „Die Rolle der Erwachsenen im Umfeld ist entscheidend dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler ruhig und selbstbestimmt fühlen...

Für viele sind zudem ruhige und strukturierte Unterrichtsstunden mit einer Lehrkraft, die ein effektives Klassenmanagement an den Tag legt, von zentraler Bedeutung“ (Costely et al. 2021; Sagrauske et al. 2024; 2025).

Handlungsebenen

**mit Aspekten, die im Hinblick auf herausforderndes
Verhalten präventiven Charakter haben
dies
unter Berücksichtigung
wissenschaftlicher Erkenntnisse
und von Wünschen befragter
autistischer Schüler*innen**

**(Bezugsquellen: Meer-Walter 2024; Theunissen & Sagrauske 2025;
Theunissen, Seng & Heuer 2025; Theunissen 2024a;b)**



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Zur Schulebene



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Kriterien für den persönlichen Unterstützungsplan:

- „Autismus-Schul-TÜV“ (Meer-Walter 2024, 77); „Setzen Sie dabei die ‚autistische Brille‘ auf“, reflektieren Sie die autistischen Besonderheiten.
- Unterstützungsmaßnahmen vor (Beginn) der Schule (Abholen am Bus, Begleitung ins Gebäude)
- Unterstützungsmaßnahmen innerhalb des Schulgebäudes (Ruheraum; Begleitung; Regeln)
- Unterstützungsmaßnahmen außerhalb des Schulgebäudes (Pausenhof)
- Unterstützungsmaßnahmen nach Beendigung der Schulzeit (Begleitung zum Schulbus)
- Fortbildungsmaßnahmen (Aufklärung über Autismus) für alle pädagogischen Kräfte, Schulbegleitung
- Schulbezogene Autismus-Beratung

Zur Klassenebene

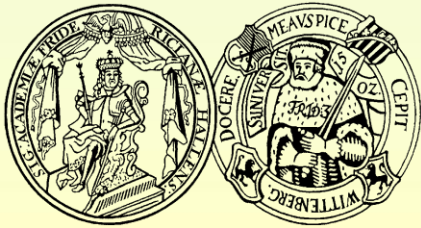


Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Allgemeine Aspekte:

- Patensystem (Buddy)
- Klassenregeln (zur Orientierung)
- Ablaufpläne (geben Halt)
- Strukturierter Klassenraum
- individuell angepasster Arbeitsplatz
- Zwischenpausen (Rückzugsmöglichkeiten) und Pausenregelung
- Klassengespräche in Bezug auf die (individuellen) autistischen Besonderheiten
- Elternabende (Aufklärung über autistische Besonderheiten)
- Klassensprecher*in/Klassenrat
- Ausflüge/ Klassenfahrten
- ‚Notfallplan‘ im Umgang mit Meltdowns

Zur curricularen Ebene



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

In Bezug auf den Unterstützungsplan - Fragen nach:

- **unterstützenden Technologien** (z. B. durch elektronische Kommunikationshilfen)
- **Adaptionen** (z. B. durch Texte in großem Druck, die leichter lesbar sind; durch zusätzliche Abbildungen; durch eine verlängerte Arbeitszeit)
- **Veränderungen** (z. B. durch Verzicht eines ‚regulären‘ Lernstoffs zugunsten von Inhalten oder Angeboten, die den individuellen Bedürfnissen, Interessen oder Stärken entsprechen)
- **Erweiterungen** (z. B. durch *zusätzliche* Themen, die speziellen Interessen oder Savant-Fähigkeiten entsprechen; zusätzliche Prüfungen, Zertifikate)
- **Beschleunigung** (durch vorgezogene Inhalte, Aufgaben und Prüfungen)
- **Coaching und Mentoring** (durch eine Vertrauensperson)

Zur Unterrichtsebene



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

In Bezug auf den Unterstützungsplan – Fragen nach:

- **Unterstützungsmaßnahmen** (z. B. durch Schulbegleitung; Vermeidung von Zeitdruck; Ablaufpläne; Zwischenpausen, Entspannungsangebote, körperliche Aktivierung zur Kompensation von Stress, Ängsten, Erschöpfung, Traumata)
- **Lehrstil** (z. B. eindeutige Sprache; keinen Druck oder keine Ermahnungen erzeugen; empathisch-ermutigende Impulse; ‚Columbo-Methode‘)
- **Hausaufgaben** (z. B. trennen einige autistische Schüler*innen streng zwischen Schule und Zuhause; ggf. Verzicht oder reduziert)
- **Sozialformen** (z. B. Partner-, Gruppenarbeit; Puzzle-Verfahren; Projektarbeit; Problemformulierende Methode)
- **Individualbasalen Methoden** (z. B. Lernprogramme am PC; behaviorale Lernstrategien)

Zum schulischen Bereich (worauf es ankommt)

Fragen und Themen

- 1. Schulische Bedingungen, Klassengröße, Nebenräume**
- 2. Schulische und unterrichtliche Inklusion**
- 3. Kenntnisse, Haltungen, Kompetenzen von Lehrer*innen**
- 4. Rolle der Mitschüler*innen**
- 5. Elternrolle**
- 6. Lehrpläne/ Förderpläne, didaktisch-methodische Flexibilität, individualisierte Formen, Umgang mit herausforderndem Verhalten**
- 7. „Schlüsselrolle“ pädagogischer Mitarbeiter*innen**

Zum Umgang mit herausforderndem Verhalten

**(nach dem Konzept der Positiven
Verhaltensunterstützung;
ausführlich in Theunissen 2024a)**



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Herausforderndes Verhalten oder Verhaltensauffälligkeiten (ein Parallelbegriff) sind Ausdruck eines gestörten Verhältnisses zwischen Individuum und Umwelt (Personen, Dinge, Situationen), das das Kind durch Verhaltensweisen zu bewältigen versucht, die von Umkreispersonen als normabweichend oder erwartungswidrig wahrgenommen, beschrieben und bezeichnet werden.

Eine bemerkenswerte Aussage zur funktionalen (verstehenden) Sicht

Ein Beispiel einer Autistin: „Ich schwänzte oft die Schule und vermute heute, das geschah aus Selbstschutz, um Situationen zu meiden, die mir nicht guttaten. Im Grunde ein sehr guter Schachzug, der damals aber rein intuitiv und unbewusst erfolgte“ (Bornhak 2021, 31).



Begleiterscheinungen bei Autismus (Simonoff et al. 2013)

Etwa 70% aller 12 jähr. Aut. mindestens 1 psych. Störung

Etwa 40% aller 12 jähr. Aut. 2 u. mehr psych. St.

Etwa 42% aller 12 jähr. Aut. Angststörungen

Etwa 30,0% aller 12 jähr. Aut. oppositionelles Verhalten

Etwa 28,2% aller 12 jähr. Aut. ADHS

Ferner:

30 - 50% aller Aut. kog. Beeinträchtigungen (GB)

25 - 30% aller Aut. Epilepsie

35 - 40% aller Aut. depressive Störungen

20 - 30% aller Aut. Zwangsstörungen

40 – 80% Schlafstörungen

Zu klassenbezogenen Maßnahmen

*Zum Teil Aspekte, die schon zuvor genannt wurden
(die allgemeinen Charakter haben)*

(A) Kenntnisse über Autismus

(B) Kenntnisse über den autistischen Schüler/ die autistische Schülerin Person

(C) Eine positive Beziehungsgestaltung und ein respektvoller Erziehungs- und Unterrichtsstil

(z. B. Strategie „catch them being good!“ (Regel 4:1)



**(D) Klassengespräche über Autismus und Bildung einer sich unterstützenden Klassengemeinschaft
(Sensibilisierung und Einbeziehung von Eltern aller Schüler*innen, um Vorbehalte/ Widerstände aufzulösen)**

(E) Einzelangebot in Unterstützter und Gestützter Kommunikation (bei non-verbalen Schüler*innen)

(F) Ablaufpläne und strukturierte Arbeitshilfen

(G) Kooperative Lehr- und Lernformen – zum Beispiel: die sogenannte problemformulierende Methode (*problem posing*), das Puzzle-Verfahren (*jigsawing*), projektorientiertes Arbeiten

(H) Zum Umgang mit „explosiven Gefühlsausbrüchen“

(I) Curriculare Entscheidungen

(J) Gemeinsame Erarbeitung und Plakatierung von Verhaltenserwartungen sowie positive Verstärkung (z. B. durch das Ankerverfahren, durch Ampelkarten, Selbstbeurteilungen, videogestützte Rollenspiele, Modelllernen)

Erfahrungen zeigen, dass dieses allgemeine Regelwerk mitunter bei autistischen Kindern und Jugendlichen durch zusätzliche, individualisierte Unterstützungsformen (visualisierte Zeit- und Verhaltenspläne, Kommunikationshilfen) ergänzt oder modifiziert werden muss.

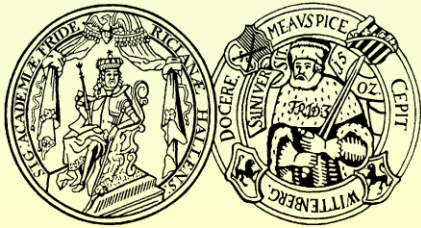
(K) Check-In-Check-Out-System



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Spezielle gruppenbezogene Angebote

Hierbei handelt es sich um Aktivitäten, Methoden oder Programme, die mit einer bestehenden Gruppe oder aber als gruppenübergreifendes Angebot (hier vor allem mit verhaltensauffälligen Schüler*innen) für einen temporären Zeitraum (4 oder 6 Wochen, als halbjähriger Kurs) oder langfristig organisiert werden. Zentrale Ziele der Angebote sind Aufbau und Stabilisierung positiven Sozialverhaltens und Erhöhung von Lebensqualität (v. a. von individuellem Wohlbefinden, Vertrauen in eigene Fähigkeiten, positiver Selbstwirksamkeitserfahrung, Gewinnung eines positiven Selbstbildes u. Ä.).



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften

Institut für Rehabilitationspädagogik

E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Beispiele für spezielle gruppenbezogene Angebote

- **Erlebnispädagogische Aktivitäten**
- **Heilpädagogische Rhythmik, Tanz, Bewegung und Spiel**
- **Ästhetische Erziehung/ pädagogische Kunsttherapie**
- **Soziales Lernen (soziales Kompetenztraining; SOKO)**
- **Selbstsicherheitstraining**
- **Problemlösungstraining**
- **Entspannungstraining**
- **Emotionales Lernen**
- **Musiktherapeutische Angebote**
- **Theaterarbeit**
- **Sportangebote (z. B. Joggen, Schwimmen)**
- **Soziometrisch orientierte bildnerische Aktivitäten**
- **Peer Mediation**
- **Sexualerziehung**
- **Stärkenorientierte und lebensnahe Projektarbeit**

Zur Einzelhilfe



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Bildung eines Unterstützungskreises (wie schon zuvor für die Unterstützungsplanung: relevante Personen; auch kulturelle Erwartungen beachten) (Klärung, warum Einzelhilfe als notwendig erscheint)

Frage nach dem Gesundheitszustand
(Ausschluss körperlicher Beschwerden in Verbindung mit Verhaltensauffälligkeiten)

Durchführung eines Funktionalen Assessment (als Verstehende Diagnostik)



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Die Verstehende Diagnostik hat zwei Schwerpunkte:

(1) Indirektes Assessment (Erfassung von Aspekten, die nicht direkt in der konkreten Situation in Verbindung mit dem herausfordernden Verhalten stehen)

Einige Aspekte gehen schon aus dem individuellen Unterstützungsplan hervor, besonders wichtig sind:

- Stärken, Ressourcen, positive Seiten, Fähigkeiten
- Bedürfnisse, Interessen, Vorlieben, Abneigungen
- Entwicklungsniveau und Lernbasis des Kindes
- Soziale Beziehungen, Freundschaften,
- Vertrauensperson
- Selbstbestimmung (Wahl-, Entscheidungs- und Kontrollmöglichkeiten)
- Identitätserfahrungen und Selbstbild
- Bisherige Maßnahmen/ Interventionen

Direktes Assessment: Genaue Beschreibung der beklagten Situation durch das S-A-B-C-Schema

- (S) Hintergründige Ereignisse/Aspekte (*setting events*)**
- (A) Auslösende Bedingungen (*antecedent conditions*)**
- (B) Verhalten (*behavior*)**
- (C) Konsequenzen (*consequences*)**



Hintergründige Aspekte beziehen sich auf:

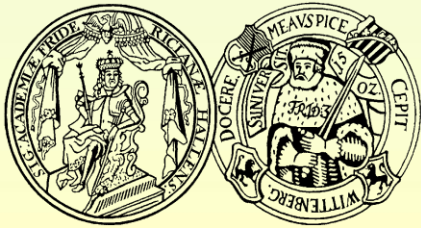
- (1) Aktivitäten oder Angebote***
(Anforderungen, Aufgaben zu komplex, langweiliges Spiel, unter- oder überfordernde, uninteressante Angebote...)
- (2) Anwesenheit bestimmter Personen (z. B. im Raum), Interaktionen oder Kommunikationsformen (Umgangsstil, Klang der Stimme, Art der Präsentation)***
- (3) Ereignisse außerhalb der Gruppe (zurückliegend, z. B. zu Hause, auf dem Spielplatz Streit mit anderen Kindern)***
- (3) (Allgemeine) situative Bedingungen (z. B. hoher Lärmpegel, zu viele Kinder auf engem Raum)***
- (4) Biologische-physische und psychische Faktoren (z. B. Organdefekt, Hirnschädigung, Erkrankungen, Hunger, Durst, Nebenwirkungen von Medikamenten, emotionale Befindlichkeit, autistische Merkmale, Schlafstörungen, körperliche Schmerzen, traumatische Erfahrungen...)***

Ein kleines am S-A-B-C-Schema orientiertes Beispiel:
Der (vermutlich) autistische Junge Ari weigerte sich immer wieder durch Schreien, Wegrennen und Kopfschlagen **(B)** gemeinsam mit seinen Peers in den Flur zu gehen, wenn es um eine Außenaktivität (zunächst Jacke etc. anzuziehen) ging **(A)**. Grund für sein auffälliges Verhalten war sein Overload (hohe Sensibilität für Geräusche, Hektik, Unübersichtlichkeit etc.) **(S)**. Das Erkennen dieser Wahrnehmungsbesonderheit trug zum Verstehen seines Verhaltens und zu einer für ihn akzeptablen Lösung (vor oder nach den anderen Kindern den Raum zu wechseln und sich auf die Außenaktivität vorzubereiten) bei **(K)**.



Ein weiteres kleines, am S-A-B-C-Schema orientiertes, Beispiel aus der schulischen Praxis

Der autistische Schüler Peter weigerte sich durch Schreien, Aufspringen und Beißen in sein linkes Handgelenk gemeinsam mit seinen Mitschülern in die Gemeinschaftsumkleide der Turnhalle zu gehen. Grund für sein auffälliges Verhalten war seine hohe Sensibilität für (Schweiß-)Gerüche. Das Erkennen dieser Wahrnehmungsbesonderheit trug zum Verstehen seines Verhaltens und zu einer für ihn akzeptablen Lösung (Umziehen in einem Geräteraum) bei.



Funktionale Betrachtung des herausfordernden Verhaltens

Erfolgt auf der Grundlage und Analyse des S-A-B-C-Schemas (Was ist für das herausfordernde Verhalten auslösend? Was ist hintergründig? Wie wird auf das Verhalten reagiert und was ergibt sich daraus?)

Zentrale Leitfragen:

Welchen Zweck (Sinn) hat das herausfordernde Verhalten für das Kind?

Was will das Kind mit dem herausfordernden Verhalten erreichen?

Zur Bildung von Arbeitshypothesen und Zielen

Ein Beispiel:

Hypothese aus dem direkten Assessment: Max weigert sich, Jacke und Schuhe anzuziehen und gemeinsam mit den anderen Kindern nach draußen zu gehen, weil er das enge Zusammensein im Flur und die lauten Geräusche (Schreien, Lachen) der Kinder nicht ertragen kann.

Ziel: Mit Max eine Zeit des Anziehens und Raumwechsels (Aufsuchen des Spielgartens) nutzen, die für ihn akzeptabel ist.

Hypothese aus dem indirekten Assessment: Max interessiert sich für Busse und hat kaum Kontakt zu anderen Kindern.

Ziel: Durch das Betrachten von Kinderbüchern mit Bussen und anderen Fahrzeugen, durch Bildermalen sowie durch Spiele mit Bussen (aus der Spielzeugkiste und als Rollenspiele) ein soziales Miteinander anbahnen.

Problem

**Keine sichtbaren Auslöser für Verhaltensauffälligkeiten
„Automatisiertes“ Verhalten („ohne sichtbaren Grund“)**

**Kunstgriff: Positives Konnotieren von
Verhaltensauffälligkeiten (Umdeuten der Verhaltensweisen
in Bezug auf implizite Stärken)**



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Zur Entwicklung eines Unterstützungsplans



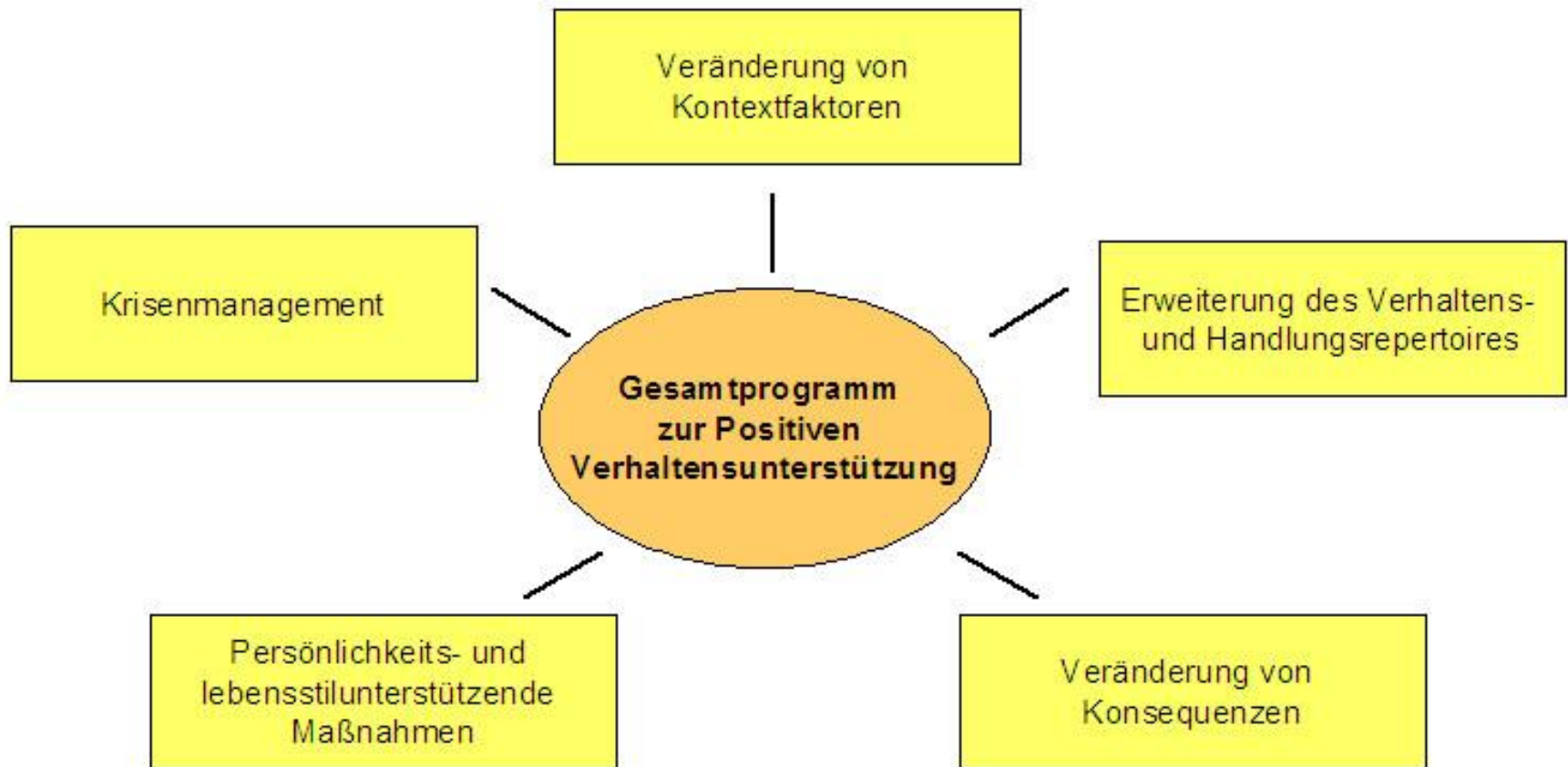
Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

Ein Unterstützungsplan wird in der Regel vom Unterstützungskreis erarbeitet. **Der Plan sollte von einer Bezugsperson federführend durchgeführt und in seinem Verlauf dokumentiert werden.** Die Auswahl dieser Person (päd. Mitarbeiter*in; Schulhelfer*in) sollte im Unterstützungskreis vereinbart werden.

Jede weitere Bezugsperson, die den betroffenen Menschen unterstützt, sollte den Unterstützungsplan befolgen und der federführenden Bezugsperson planmäßig zuarbeiten.

Ein Unterstützungsplan sollte vom Unterstützungskreis in vereinbarten Abständen (zwischen)evaluiert werden.

Einzelhilfe-Programm der PVU



Unterstützungsmaßnahmen in Bezug auf die Handlungsebenen



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

1) Veränderung von Kontextfaktoren (Beispiele)

(bezieht sich auf hintergründige Aspekte, Auslöser/ Stimuli, Verhalten/ Äußerungen von Bezugspersonen)

Schaffung einer Situation, in der ein auslösendes oder hintergründiges Ereignis erst gar nicht auftritt

Strukturierung von Situationen, Aktivitäten oder Angeboten, wenn unstrukturierte Situationen nachweislich als chaotisch oder überfordernd erlebt werden (Visualisierte Ablaufpläne A,B...)

Situationsverändernde Maßnahmen und/oder Modifikation von Aufgaben

Einbettung einer angenehmen Aktivität in den Tagesablauf, wenn eine bestimmte Anforderung bestehen bleiben muss

Nutzung der ,unproblematischen' Zeit

Wahl-/ Entscheidungsmöglichkeiten (Selbstbestimmung) schaffen

2) Persönlichkeits- und lebensstilunterstützende Maßnahmen (haben in PVU-Konzepten einen wichtigen kompensatorischen und persönlichkeitsfördernden Stellenwert)

Spezielle stärken- und interessenbezogene Angebote

Körperliche Aktivierung/ sportliche Aktivitäten/
Entspannungsangebote

Angebote/ Verfahren aus dem ästhetischen Bereich
(z. B. Malen nach Musik)

Integrative und inklusive Angebote (*making friends programs; buddy-programs*) (Positives Beispiel: Jahrgangsübergreifende Klasse 1 - 4)



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

3) Zur Erweiterung des Verhaltens- und Handlungsrepertoires

(A) Neuerwerb und/oder Nutzung eines Verhaltens, das als funktionales Äquivalent für ein auffälliges Verhalten dienen kann (z. B. auch durch ein funktionales Kommunikationstraining)

(B) Neuerwerb eines Verhaltens, das zu verbesserter und zu mehr Handlungskompetenz führen kann

(C) Neuerwerb eines positiven Bewältigungsverhaltens (Coping)

Vorab zwei Schlüsselfragen:

(1) Kann der Schüler/die Schülerin das gewünschte (alternative) Verhalten ausführen?

(2) Sind die Bedingungen für die Realisierung des Verhaltens geeignet?

4) Zur Veränderung von Konsequenzen

(A) Aufbauende (entwicklungsunterstützende) Strategien (in Verbindung mit Erweiterung des Verhaltensrepertoires)

Positive Verstärkung (mit Verstärkern, sozial, materiell, aktivitätsbezogen)

Differentielle Verstärkung (mit Verstärkerplänen) anderer (wünschenswerter) oder inkompatibler Verhaltensweisen

Selbstmanagement/ Selbstverstärkung

Verhaltensverträge



Univ.-Prof. Dr. Georg Theunissen (i. R.)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
E-Mail: georgtheunissen@gmx.de

(B) Reaktive Strategien (dann, wenn das Kind herausforderndes Verhalten zeigt)

Grundsätzlich sollten nicht-bestrafende Methoden priorisiert werden,

Zum Beispiel durch

„aktive Zuhören“, das Eingehen auf die Funktion der Auffälligkeit oder den Wunsch der Person (z. B. durch ein funktional bedeutsames Ersatzobjekt),

„Umlenken“ oder

Herbeiführung eines Überraschungseffekts durch ein „Ablenken“ auf eine für das Kind interessante Sache oder das Anstiften zu einer Aktivität, die mit dem Problemverhalten unvereinbar ist (wird z. B. ein Kind aufgefordert, mit beiden Händen einen größeren Gegenstand festzuhalten, kann es sich nicht zeitgleich durch Hautkratzen selbstverletzen).

Erstellung einer Liste an konkreten non-aversiven Strategien

(A) Allgemein

(B) Personenbezogen (gilt für alle PVU-Stufen)

Einige Strategien, die konkretisiert werden sollten

- 1) Intervention durch Signale (Augenkontakt, Handzeichen)**
- 2) Beruhigung durch körperlichen Kontakt**
- 3) Intervention durch Humor**
- 4) Situationswechsel**
- 5) Symptomverschreibung/ paradoxe Intervention**
- 6) Umlenken/ Ablenken durch ein inkompatibles Verhalten**
- 7) Spiegeln**
- 8) Dazwischen treten und vermitteln**
- 9) „Überraschungseffekte“ erzeugen**
- 10) Nichtbeachten durch „Übersehen“**
- 11) Einbringen/ Verkünden einer interessanten Sache/ Aktivität**
- 12) Sich selbst als „dumm“ zeigen und um Hilfe bitten**

5) Krisenmanagement (bezieht sich auf Maßnahmen, die im Falle einer Krise erforderlich werden)

Schwerpunkte

- 1) Krisenprävention**
- 2) Akute Interventionen**
- 3) Kurzfristige Nachbegleitung**
- 4) Langfristige Nachsorge (kann eine Krisenprävention sein)**

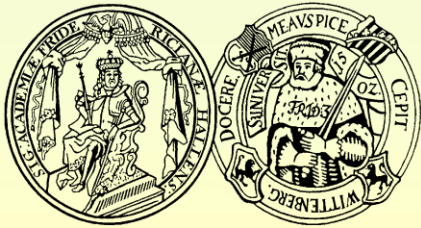
Leitziele

- (1) Unterstützung des betroffenen Kindes**
- (2) Entlastung der Bezugspersonen**
- (3) Vermeidung eines Ausschlusses**



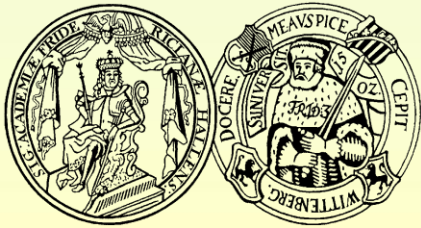
Gefahren, Schwierigkeiten und Grenzen, die es im Rahmen der PVU zu beachten gilt:

- 1) Vernachlässigung der Beziehungsebene und Bezugsassistenz (bei nicht wenigen PBS-Konzepten beobachtbar)**
- 2) „Reduzierte“ PVU- oder PBS-Konzepte (oft beobachtbar)**
(z. B. hierzulande: Fehlen der funktionalen Problembetrachtung)
- 3) Vernachlässigung der Stärken und Interessen**
- 4) Mangelnde Einbindung der Bezugspersonen (Eltern) oder auch der betroffenen Person**



- 5) Einzelhilfe nicht durchführbar angesichts zu großer Klassen oder ungünstiger Rahmenbedingungen (z. B. keine Nebenräume)**
- 6) Mangelnde Unterstützung durch Team- oder Leitung**
- 7) Missachtung der PVU-Systematik**
- 8) Fehlende Praxisberatung oder Supervision**
- 9) Zu hohe Erwartungen**

Wichtig ist es daher zu lernen bzw. sich langfristig darauf einzustellen, Verhaltensauffälligkeiten auch auszuhalten sich an „minimalen Erfolgen“ zu erfreuen und gegebenenfalls bedarf es bei schwerwiegendem Problemverhalten noch einer speziellen Maßnahme.



Bezugsliteratur:

- Bolourian, Y. et al.: General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies, in: Journal of Autism and Developmental Disorders, 2021, 52:3977-3990
- Costley, D. et al.: The Anxiety Caused by Secondary Schools for Autistic Adolescents: In Their Own Words. Education Sciences, 2021, 11 (11), 726. <https://doi.org/10.3390/educsci11110726>
- Hatami, S.; Theunissen, G. (Hrsg.): Autismus und PDA (Pathological Demand Avoidance), Lambertus-Verlag, Freiburg 2026
- Meer-Walter, S.: Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen, Weinheim 2024 (2. Aufl.)
- Odom, S. L. et al.: Educational Interventions for Children and Youth with Autism: A 40-Year Perspective, in: Journal of Autism and Developmental Disorders, 2021, 51:4354–4369
- Sagrauske, M.: Schüler*innenperspektiven von autistischen Jugendlichen auf Barrieren und Lösungen in inklusiven Settings, in: gemeinsam leben 3/2025, 133 -143
- Sagrauske, M.; Lindmeier, C.: Jugendliche im Autismus-Spektrum in der inklusiven Schule – Belastungen und Bewältigungsstrategien - In: Bešić, E. (Hrsg.) et al.: Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme. Bad Heilbrunn, Klinkhardt-Verlag 2025, 159-166
- Sagrauske, M., Lindmeier, C. & Chemnitz, M.: Erfahrungen von inklusiv beschulten Jugendlichen im Autismus-Spektrum (AS). Ein systematisches Review internationaler Forschungsarbeiten. Sonderpädagogische Förderung heute, 2024, 69(2), 192–204. <https://doi.org/10.3262/SZ2402192>
- Theunissen, G.: Umgang mit Autismus in den USA, Kohlhammer-Verlag, Stuttgart 2014
- Theunissen, G.: Autismus und herausforderndes Verhalten. Ein Praxisleitfaden für Positive Verhaltensunterstützung, Lambertus-Verlag, Freiburg 2024a (6. akt. Auflage)
- Theunissen, G.: Basiswissen Autismus und komplexe Beeinträchtigungen. Ein Lehrbuch für die Heilerziehungspflege, Heilpädagogik und (Geistig-)Behindertenhilfe, Lambertus-Verlag, Freiburg 2024b (3. akt. Auflage)
- Theunissen, G.; Sagrauske, M.: Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung, Kohlhammer-Verlag, Stuttgart 2025 (2. akt. Auflage)
- Theunissen, G.; Seng, H.; Heuer, I.: Von Ressourcen ausgehen: Anregungen für die Praxis in pädagogischen Arbeitsfeldern, in: Heuer, I.; Seng, H.; Theunissen, G.: Autismus - über vernachlässigte Themen, Beiträge aus der Innen- und Außensicht,, Lambertus-Verlag, Freiburg 2025, 168-199

Das Berliner IFBFB-Institut für Fortbildung, Beratung und Forschung in der Behindertenhilfe (www.ifbfb.de) bietet für 2026 an:

Zertifizierte Weiterbildung

„Praxisberater*in für Positive Verhaltensunterstützung (PVU)“

mit dem Schwerpunkt herausforderndes Verhalten bei Autismus und Lernschwierigkeiten (geistige Behinderung)

Veranstalter: Prof. Dr. Georg Theunissen

Termine der Weiterbildung in 3 Blöcken: 5.-7.5.2026 ; 22.-24.9.2026; 8.-11.12.2026.

Seminarort KL Freiburg, Kartäuser Str. 41, 79102 Freiburg

Die Weiterbildung beinhaltet grundlegende Themen wie Autismus, herausforderndes Verhalten, Präventions- und Interventionsmaßnahmen, lebensstil- und persönlichkeitsfördernde Angebote, Stärken-Perspektive, lerntheoretische Strategien, verstehende Diagnostik, Krisenmanagement, Stressbewältigung, Praxisberatung/ Coaching.

Der Kostenbeitrag beträgt 1.980 Euro und wird in drei Raten fällig: 594 € vor Teil 1; 594 € vor Teil 2 ; 792 € vor Teil 3 der Weiterbildung. Die IFBFB- Weiterbildungsveranstaltung ist nach Artikel 13 Teil A Abs 1 Buchstabe j der Richtlinie 77/388/EWG/ umsatzsteuerfrei (Quelle: BFG Urteil V R 3/13 vom 20.03.2014).

Anmeldung an: georgtheunissen@gmx.de Kennwort PVU-Weiterbildung