



---

## MASTERARBEIT

---

„Normal ist relativ“ – Konstruktion von AD(H)S und Autismus  
als Störungen in schulisch ausgerichteten Interventionskonzepten.

Eine Diskursanalyse.



Vorgelegt von:

Luiza Johannsen

Erstprüferin:

Katrin Ehrenberg

Zweitprüferin:

Prof. Dr. Bettina Lindmeier

Datum der Abgabe:

22.08.2022

Angestrebter Abschluss:

Master Lehramt Sonderpädagogik  
(M.Ed.)

# Inhaltsverzeichnis

## Tabellenverzeichnis

Zusammenfassung.....	4
1 Einleitung.....	4
2 Theoretischer Hintergrund.....	7
2.1 Normalität und Störung.....	7
2.2 Modelle von Behinderung.....	11
2.2.1 Individuelles / medizinisches Modell von Behinderung.....	12
2.2.2 Soziales Modell von Behinderung.....	13
2.2.3 Kulturelles Modell von Behinderung.....	14
2.2.4 Menschenrechtliches Modell von Behinderung.....	16
2.3 Neurodiversität.....	18
2.4 ADHS.....	21
2.4.1 Medizinische Perspektive.....	22
2.4.2 Neurodiverse Perspektive.....	25
2.5 Autismus.....	28
2.5.1 Medizinische Perspektive.....	28
2.5.2 Neurodiverse Perspektive.....	34
3 Forschungsfrage.....	39
4 Methodisches Vorgehen.....	40
4.1 Kritische Diskursanalyse nach Jäger.....	40
4.1.1 Relevante Begrifflichkeiten.....	42
4.1.2 Ablauf einer Diskursanalyse nach Jäger.....	43
4.2 Eigenes Vorgehen.....	44
4.3 Materialkorpus.....	46
5 Diskursanalyse.....	49
5.1 Strukturanalyse.....	49

5.1.1 ADHS.....	49
5.1.2 Autismus .....	59
5.2 Feinanalyse .....	70
5.2.1 ADHS.....	70
5.2.2 Autismus .....	79
5.3 Gesamtanalyse .....	87
5.4 Reflexion.....	94
6 Fazit und Ausblick.....	95
Literaturverzeichnis .....	98

Anhang

## **Tabellenverzeichnis**

<b>Tab. 1</b> Materialkorpus.....	47
<b>Tab. 2</b> Kollektivsymbole ADHS Ratgeberlektüre.....	53
<b>Tab. 3</b> Kollektivsymbole ADHS Innensichtwerk.....	55
<b>Tab. 4</b> Kollektivsymbole ADHS Fachlektüre.....	55
<b>Tab. 5</b> Verhaltensdiskrepanz ADHS.....	58
<b>Tab. 6</b> Kollektivsymbole Autismus Ratgeberlektüre.....	63
<b>Tab. 7</b> Kollektivsymbole Autismus Innensichtwerk.....	65
<b>Tab. 8</b> Kollektivsymbole Autismus Fachlektüre.....	66
<b>Tab. 9</b> Verhaltensdiskrepanz Autismus.....	69

## **Zusammenfassung**

*Normalität besteht aufgrund definitorischer Unterschiede in Abgrenzung zu Abweichungen. Dabei sind Normalitätsvorstellungen flexibel und veränderbar sowie abhängig von der perspektivischen Betrachtung. Eine verbreitete Definition von Normalität geht auf Jürgen Link zurück, der die sogenannte Normalismustheorie entwickelte. Ausgehend von diesem Normalitätsverständnis werden bestimmte Persönlichkeitsstrukturen aufgrund ihrer Abweichung zur Normalität als Störungen definiert. Jedoch gewinnt ein neurodiverses Verständnis von ADHS und Autismus als nicht pathologische Normvarianten zunehmend an Aufmerksamkeit. Diese Arbeit untersucht daher reziprok hierzu das zugrundeliegende Normalitätsverständnis im Diskurs zu ADHS und Autismus und inwieweit diese in schulisch ausgerichteten Handlungsempfehlungen als Störungen konstruiert werden. Konkludierend scheint angemessenes, erwünschtes Verhalten mit der Einhaltung von Regeln und Normativitäten gleichgesetzt zu werden, während unerwünschtes und unangemessenes Verhalten kontrastierend dazu aus Erwartungsabweichungen resultiert. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte festgestellt werden, dass Abweichungen von normativen Erwartungen als symptomatische Resultate der neurodiversen Persönlichkeitsstrukturen dargestellt werden, woraus die Konstruktion von ADHS und Autismus als Störungen auf Grundlage abweichenden Verhaltens resultiert.*

## **1 Einleitung**

„Als ich zur Welt kam, war meine Mutter erst fünfundzwanzig. Und dem Himmel sei Dank hatte sie absolut keine Ahnung, was da gerade geschah. Ich war ihr erstes und bin bis heute ihr einziges Kind, und der Mangel an Vergleichswerten führte dazu, dass meine Mutter mich irgendwie als normal wahrnahm. Mit einem Bruder oder einer Schwester als Vergleich wäre ihr bestimmt aufgefallen, dass mit mir etwas nicht stimmte. Aber so akzeptierte sie mich einfach, wie ich war. Sie fand es in Ordnung, wenn ich mich komisch benahm. Mein Verhalten wurde nie als ‚krank‘ angesehen. (...) Meine Mutter forderte mich zwar, aber sie zwang mich nie zu etwas.

Und als sie der Gedanke beschlich, ich könne vielleicht doch etwas seltsam sein, beschieden ihr die Fachmänner schlicht und ergreifend, dass ich nun einmal hochbegabt sei und deshalb ein soziales Defizit hätte. Das gebe es häufig. Und es liege auch kein Grund zum Handeln vor, außer ich sei selbst unglücklich damit. War ich aber nicht“ (Linke 2015, S. 37f.).

Dieses Zitat stammt aus dem Buch „Nicht normal, aber das richtig gut. Mein wunderbares Leben mit Autismus und ADHS“ (ebd., S. 3) von Denise Linke. Es wurde als Einstieg in diese Masterarbeit gewählt, da es überaus treffend die Kontroverse zwischen

*Normalität* und *Störung* beschreibt. „Anders“ wird in unserer Gesellschaft häufig negativ konnotiert (vgl. Wilczek 2020, S. 414). Als „anders“ gilt dabei, was uns selbst fremd und unverständlich erscheint (vgl. ebd.). Die Legitimation, dass die eigene Wahrnehmung „normal“ und valide ist, gewinnen die Menschen dabei aufgrund wiederholt festgestellter Gemeinsamkeiten (vgl. ebd., S. 419). So „wird jeweils die eigene Wahrnehmung bestätigt: ‚Wenn die anderen das auch so empfinden, liege ich wohl richtig‘“ (ebd., S. 419). Dabei ist Normalität keinesfalls ein starres Konstrukt (vgl. Hermes 2015, S. 255). Und trotzdem scheint ein kollektives Normalitätsverständnis in unserer Gesellschaft zu bestehen, an dem wir *Normalität* und in Abgrenzung hierzu *Störungen* messen. Ausgehend von diesem definitorischen Verständnis werden bestimmte Persönlichkeitsstrukturen aufgrund ihrer Abweichungen von der Normalität als Störungen definiert (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 27). So wird Autismus nach dem DSM-5 (*Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen*) als Autismus-Spektrum-Störung bezeichnet (vgl. ebd., S. 109) und ADHS als Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (vgl. ebd., S. 132). Diese pathologische Auffassung von ADHS und Autismus ist vor allem in der Medizin und Psychologie etabliert (vgl. Theunissen 2020b, S. 52), da in diesen Fachbereichen eine Symptomreduzierung, Heilung oder Vermeidung mit Hilfe therapeutischer oder medizinischer Interventionen angestrebt wird (vgl. Hirschberg 2022, S. 95). Doch auch in den Sozialwissenschaften sowie der Pädagogik ist die medizinische Behinderungsdefinition weiterhin präsent (vgl. ebd.). Dabei suggerieren die klinisch verwendeten Bezeichnungen Autismus-Spektrum-**Störung** und Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-**Störung** eine klare definitorische Etikettierung. Jedoch gewinnt die Auffassung von ADHS und Autismus als neurodiverse Persönlichkeitsstrukturen und Normvarianten ohne Pathologie zunehmend an Aufmerksamkeit in Forschung und Praxis (vgl. Silberman 2017, S. 502; Theunissen & Sagrauske 2019, S. 28f.; Girsberger 2022, S. 37). Nach neurodiversem Verständnis gibt es keinen „normalen“ Menschen, sondern stattdessen vielfältige Optionen, wie das menschliche Gehirn Reize verarbeiten und funktionieren kann (vgl. Theunissen 2020b, S. 46). Autismus und ADHS werden daher als Teile der Identität betrachtet (vgl. Theunissen 2020a, S. 55). Da die Behinderung nicht als negatives Erkennungsmerkmal im Vordergrund stehen und auf die gesamte Person generalisiert werden soll, wird teilweise von einer Person **mit** Behinderung gesprochen. Aus neurodiverser Sicht gilt die Formulierungsweise „Mensch **mit** Autismus“ jedoch als pathologisch und ist somit negativ konnotiert, während die Formulierungsweise „autistischer Mensch“ Autismus als Teil der Identität respektiert (vgl. ebd., S. 56). Darüber hinaus resultiert eine autistische Störung aus neu-

rodiverser Perspektive nicht aus dem Autismus selbst, sondern stattdessen aus der Wechselwirkung zwischen dem neurodivergenten Individuum und der Gesellschaft (vgl. Girsberger 2022, S. 31). Der damit verbundene Anpassungsdruck stresst wiederum das neurodivergente Individuum, woraus unangemessenes Verhalten und auch komorbide Erkrankungen resultieren können (vgl. ebd.).

Diese konträren Auffassungen von ADHS und Autismus verdeutlichen, dass die Einordnung von ADHS und Autismus als Störung oder Normvariante abhängig von der perspektivischen Betrachtung ist. Doch welchen Ansatz vertreten und vermitteln pädagogische Konzepte, die Anwendung in der schulischen Praxis finden? Wie wird über Autismus und ADHS gesprochen, wie werden sie konnotiert? Ist ein neurodiverser Ansatz vorhanden oder eine rein pathologische Ausrichtung vertreten? Wird der Inklusionsgedanke nach Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) erfüllt, der zu einer „wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 21) verpflichtet und wie soll dieser erreicht werden?

Da im deutschsprachigen Raum noch verhältnismäßig wenig Forschung zur Neurodiversität besteht (vgl. Grummt im Druck, S. 7), soll die vorliegende Arbeit an dieser Stelle ansetzen. Das Ziel dieser Masterarbeit ist zu analysieren, ob und wenn ja wodurch ADHS und Autismus in pädagogischen Handlungsempfehlungen als Störungen konstruiert werden. Die Forschungsfragen lauten: *Inwieweit konstruieren Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte aus seit 2009 erschienenen, deutschsprachigen Interventionskonzepten zum schulischen Umgang mit AD(H)S und Autismus diese als Störungen? Welches Verhalten wird als normal definiert?* Es wurde sich für ADHS und Autismus entschieden, da beide neurodiverse Normvarianten oder auch Störungsbilder (abhängig von der perspektiven Betrachtung) eine gewisse symptomatische Ähnlichkeit aufweisen (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 147) und komorbid vorhanden sein können (vgl. Leitner 2014, S. 1). Die Beantwortung der Forschungsfragen geschieht auf Grundlage des Neurodiversitätsansatzes. Darüber hinaus soll analysiert werden, welche Auffassung von Normalität durch die vorgeschlagenen Maßnahmen transportiert wird. Um dieses Ziel zu erreichen, wird die Methode der kritischen Diskursanalyse nach Jäger angewandt. Dafür werden zunächst relevante Hintergrundinformationen erläutert. Da sich zur Analyse des Normalitätsverständnisses an der Normalismustheorie von Link orientiert wird, soll auf dieser ein besonderer Fokus liegen. Ebenfalls werden verschiedene Behinderungsmodelle sowie der Neurodiversitätsansatz thematisiert. Anschließend sollen ADHS und Autismus sowohl aus medizinischer als auch aus neurodiverser Perspektive

betrachtet werden. Die darauffolgende Diskursanalyse gliedert sich in eine Struktur-, eine Fein- und eine Gesamtanalyse, wobei erst in der Gesamtanalyse eine zusammenfassende Betrachtung des Autismus- und des ADHS-Diskurses erfolgen wird. Abschließend sollen die gewonnenen Ergebnisse diskutiert und die Forschungsfragen beantwortet werden.

## **2 Theoretischer Hintergrund**

Im Folgenden sollen die für die Forschungsfrage relevanten Themenbereiche erläutert werden. Zunächst wird daher versucht, sich einer allgemeinen Begriffsdefinition von Normalität und Störung zu nähern. In diesem Zuge wird ein besonderer Fokus auf die Normalismustheorie von Link gelegt. Anschließend werden verschiedene Modelle von Behinderung behandelt und das ihnen jeweils zugrunde liegende Verständnis von Normalität und Störung herausgearbeitet. Im Anschluss soll es um den Ansatz der Neurodiversität gehen und welche Ziele und Ansichten dieser verfolgt. Zuletzt werden das Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom und Autismus sowohl medizinisch als auch neurodivers betrachtet.

### **2.1 Normalität und Störung**

Das Konstrukt der Normalität ist stets auf das Konstrukt der Abweichung angewiesen, da nur so definitorische Unterschiede festgelegt werden können (vgl. Lüke 2006, S. 128). Normalität ist demnach die Abgrenzung zur Abnormalität. Die jeweiligen Normalitätsvorstellungen sind dabei nicht als ein starres Konstrukt zu verstehen, sondern sie verändern sich in der Gesellschaft und unterliegen einem Wandel (vgl. Hermes 2015, S. 255).

Tebartz van Elst kategorisiert Normalität in die statistische, die technische sowie die soziale Normalität (vgl. 2018, S. 22). Dabei gilt laut der *statistischen Normalität* all das als „normal“, was mit einer überwiegenden Häufigkeit auftritt (vgl. ebd., S. 22ff.). Hierfür wird ein Mittelwert anhand der statistischen Verteilung ermittelt (vgl. ebd., S. 23f.). Ausgehend von diesem Mittelwert wird ein Kulanzbereich festgelegt, in dem sich „Normalität“ verorten lässt (vgl. ebd.). Abweichungen außerhalb dieses Kulanzbereiches gelten infolgedessen als „anormal“ (vgl. ebd.). Die *technische Normalität* setzt ihr Normalitätsverständnis in Bezug zu der erwarteten Funktionalität des Geräts oder Körpers (vgl. ebd., S. 27). Nicht-Normalität resultiert somit diesem Verständnis nach aus mangelnder Funktionalität oder Beschädigung (vgl. ebd.). Die *soziale Normalität* orientiert

sich an „sozial erwünschtem Verhalten“ (ebd., S. 29). Unnormales Verhalten charakterisiert sich dadurch, dass es von den Moralvorstellungen und impliziten Verhaltensregeln der Gesellschaft abweicht (vgl. ebd.).

Darüber hinaus ist Normalität immer auch eine Frage der Perspektive, aus der vermeintlich normales oder unnormales Verhalten betrachtet und eingeordnet wird (vgl. Rohrmann 2006, S. 152f.). Silberman verdeutlicht diesen Perspektivwechsel folgendermaßen: „Aus autistischer Sicht ist das ‚normale‘ Hirn leicht ablenkbar, zwanghaft sozial und leidet unter mangelnder Aufmerksamkeit für Details und für Routine“ (2017, S. 50). Um das subjektive Verständnis von psychischer Normalität und Störung zu verdeutlichen, soll sich die Definition von Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen nach dem ICD-10 angesehen werden. Diese sind als „deutliche Abweichungen im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und in den Beziehungen zu anderen“ (DIMDI 2022, Kap. 5) im Vergleich zur mehrheitlichen Gesellschaft definiert (vgl. ebd.). Darüber hinaus müssen diese, um als Störung klassifiziert zu werden, eine klinische Relevanz aufweisen (vgl. ebd.). Laut Tebartz van Elst ist das Verständnis von psychischer Gesundheit und Störung daher abhängig „von sozialen, gesellschaftlichen und auch moralischen Normalitätskriterien“ (2018, S. 42). Er führt aus, dass diese nicht auf objektiven Fakten beruhen, sondern als „Ausdruck einer Mehrheitsmeinung“ (ebd.) verstanden werden müssen (vgl. ebd.). Als Beispiel zur Untermauerung seiner These führt er die klinische Relevanz an: Ab welcher Ausprägung eine Abweichung als klinisch relevant und somit als Störung eingestuft wird, ist stets abhängig von der gesellschaftlich vertretenden Normalitätsvorstellung (vgl. ebd., S. 40). Ursächlich für die Entstehung von psychischen Störungen sind laut Schramm, anlehnend an die Theorie von Sroufe, die Anpassungsprozesse des Individuums an die Umwelt (vgl. 2016, S. 27f.).

Es wird deutlich, dass das Phänomen der Normalität als komplex angesehen werden kann. Eine der führenden Theorien über die Konstruktion von Normalität ist auf Jürgen Link zurückzuführen, der sich in seinem 1997 erschienenen Werk ausführlich damit auseinandersetzt. Seine Normalismustheorie soll im Folgenden näher erläutert werden. Link differenziert zwischen *Normalität* und *Normativität* (vgl. 1997, S. 16). Normativität umfasst dabei die sozialen Normen und ist präskriptiv (vgl. Waldschmidt 1998, S. 10). „Es handelt sich um eine entweder juristisch fixierte, offen artikuliert oder eher implizite Erwartungshaltung, die an den einzelnen gerichtet wird“ (ebd.). Normativität meint also die (Verhaltens-) Regeln (vgl. ebd.). Normalität hingegen ist deskriptiv, kennzeichnet sich durch den Vergleich zu anderen und setzt in Relation zueinander (vgl. ebd.). Nicht Regeln, Werte und Normen sind für die Normalität kennzeichnend, sondern

Regelmäßigkeiten (vgl. ebd., S. 10f.). Normalität ist daher statistisch zu begreifen (vgl. ebd.). Sie unterliegt außerdem einem stetigen Wandel und ist flexibel (vgl. ebd.). Waldschmidt formuliert die definitorische Differenz von Normativität und Normalität wie folgt: „Im Falle der Normativität führt eine gesetzte Regel, eine soziale Norm zu dem gleichen Verhalten vieler ... . Im Falle der Normalität führt das gleiche Verhalten einer großen Anzahl von Menschen zu einer normalistischen Norm“ (ebd., S. 11).

Unter *Normalismus* versteht Link ein sich veränderndes, teilweise auch paradoxes, „historisch extrem bewegliches diskursiv-operatives Feld“ (1997, S. 26). Der Normalismus unterliegt also einem Wandel und ist kein starres Konstrukt (vgl. ebd.). Um zwischen *normal* und *anormal* differenzieren zu können, wird laut Link ein sogenanntes *Normalfeld* benötigt (vgl. ebd., S. 75). Dieses definiert Link wie folgt: „Ein Normalfeld homogenisiert und kontinuiert eine bestimmte Menge von Erscheinungen ..., wodurch diese Erscheinungen als untereinander vergleichbare ‚Normaleinheiten‘ konstituiert werden“ (ebd.). Was außerhalb dieses Normalfeldes angesiedelt ist, gilt dabei als Abweichung und *anormal*, was sich innerhalb des Feldes befindet, als *normal* (vgl. ebd., S. 75f.). Die Grenzen des Normalfeldes werden hierbei durch bestimmte Stigmata festgelegt (vgl. ebd., S. 340). Aus diesem Verständnis ergibt sich die Konsequenz, dass Normalität stets Abnormalität benötigt, da Normalität erst in Abgrenzung zu dieser entstehen kann (vgl. ebd., S. 339f.).

Wird etwas aufgrund des Normalismus als *normal* kategorisiert, ist das als ein Signal zu verstehen, dass keine Notwendigkeit besteht, etwas zu (ver-) ändern (vgl. ebd., S. 426). Der Normalismus besitzt also eine Signal- sowie eine Kontrollebene (vgl. ebd., S. 425f.). „Normal ist nicht nur eine beliebige, zeitübergreifend vorgestellte und mehr oder weniger jederzeit spontan verfügbare ‚Alltäglichkeit‘, sondern nur das jeweilige Resultat spezifischer Prozesse von *Normalisierung*“ (ebd., S. 343). Mit diesen Prozessen sind zwei verschiedene Strategien gemeint, die das Normalitätsfeld auf unterschiedliche Weise festlegen (vgl. ebd., S. 78). Link unterteilt den Normalismus in den *Protonormalismus* und den *flexiblen Normalismus* (oder auch Flexibilitäts-Normalismus), welche jeweils zugehörige Strategien besitzen. Strategien, die der Komprimierung und Fixierung der Normalitätszone dienen, sind „protonormalistische Strategien“ (ebd.). Strategien, die eine dynamische Normalitätszone festlegen sollen, sind hingegen „flexibel-normalistische“ (ebd.). Während der Protonormalismus die Grenzen mit Hilfe von Stigmata setzt und an die Normativität angelehnt ist, sind die Grenzen des flexiblen Normalismus, wie es der Name bereits impliziert, flexibler sowie dynamisch (vgl. ebd., S. 78ff.). Darüber hinaus ist eine tendenzielle Distanzierung von der Normativität zu-

gunsten einer Authentizität erkennbar (vgl. ebd.). Der Protonormalismus wird vor allem durch Außenlenkung bestimmt, der flexible Normalismus hingegen durch eine innere Lenkung (vgl. ebd.). Auch ist der Toleranzbereich des Flexibilitäts-Normalismus im Vergleich zum Protonormalismus größer (vgl. ebd.). Beide Strategien können jedoch miteinander kombiniert oder wechselnd eingesetzt werden, da sie voneinander abhängig sind (vgl. ebd., S. 81f.). Während der Protonormalismus durch seine innewohnenden Stigma-Grenzen klar zwischen *normal* und *anormal* trennen möchte, geht der flexible Normalismus davon aus, dass die jeweiligen Individuen nur zufällig an den Rand des Normalitätsbereiches geraten sind und diesen somit auch wieder verlassen können (vgl. Waldschmidt 1998, S. 12f.). Dabei sind sowohl im Protonormalismus als auch im Flexibilitäts-Normalismus die Normalitätsgrenzen obligatorisch (vgl. Link 1997, S. 340). Im flexiblen Normalismus ist der Mittelwert dabei „maximal attraktiv“ (ebd., S. 339), da dort der Abstand zu den Extremen am größten ist (vgl. ebd., S. 338f.). Zwar ist der Toleranzbereich relativ groß, jedoch findet eine Ausrichtung am Durchschnitt statt, indem quasi um den Mittelwert „gekreist“ wird, um nicht zu riskieren, dauerhaft in ein abnormales Extrem zu geraten (vgl. ebd.). Die Normalitätsgrenzen werden dabei dort festgesetzt, wo die Mehrheit der Gesellschaft sie verortet (vgl. ebd., S. 339). Das Prinzip des Flexibilitäts-Normalismus ist Link zufolge mit einem Gummiband vergleichbar, das maximal gespannt werden soll, ohne zu reißen (vgl. ebd., S. 340f.). Kommt es jedoch zum Reißen, so müssen protonormalistische Strategien eingesetzt werden, um die Normalitätsgrenzen wieder zu komprimieren und zu festigen (vgl. ebd., S. 341). Haas führt hierzu aus, dass anhand dieses Beispiels deutlich wird, dass auch der flexible Normalismus nicht gänzlich ohne Stigma-Grenzen auskommt, welche die Grenzen festlegen (vgl. 2021, S. 77). Eine weitere Unterscheidung besteht in der Grenzfestlegung: Während der Protonormalismus die Normen im Voraus festlegt, bestimmt der flexible Normalismus diese im Nachhinein auf Grundlage statistischer Erhebungen (vgl. Link 1997, S. 92). Dies erklärt Link anhand eines Beispiels:

„Der Protonormalismus behauptet, durch Wesensschau zu wissen, daß [sic!] etwa Homosexualität oder auch dominante Gemütsarmut abnorm sind. Der flexible Normalismus verdatet zunächst sein Feld und stellt dabei etwa fest, daß [sic!] sich zwischen 5 und 20% der Bevölkerung homosexuell verhalten, und daß [sic!] dieser Anteil folglich normal ist“ (ebd.).

Ein Risiko des Protonormalismus ist die sogenannte „Fassaden-Normalität“ (ebd., S. 78). Diese beschreibt das Phänomen, dass in der Öffentlichkeit zwar ein „normaler“ Schein gewahrt wird, heimlich jedoch ein anormales Verhalten praktiziert wird (vgl. ebd.). Aufgrund dessen ist die Datenlage des Protonormalismus nicht repräsentativ und

teilweise verfälscht (vgl. ebd.).

Unter Normalismus versteht Link zusammengefasst die Gruppierung und Anhäufung von „Diskurs-Komplexen und Dispositiven“ (ebd., S. 405), die historisch in der Moderne zu verorten sind (vgl. ebd.). Der Normalismus, wie Link ihn definiert, ist dabei kulturell geprägt und in Westeuropa sowie Nordamerika entstanden und verbreitet (vgl. ebd.).

## 2.2 Modelle von Behinderung

Modelle repräsentieren Gegenstände und vereinfachen diese (vgl. Waldschmidt 2020, S. 57). Dabei ist der Begriff *Modell* von dem Begriff *Definition* abzugrenzen, da Definitionen begriffliche Grenzen festlegen (vgl. Hirschberg 2022, S. 94). Modelle hingegen spiegeln das gesellschaftlich verbreitete Denken über Behinderung wider, ohne dass dieses explizit ausformuliert wird (vgl. ebd.). Sie sind als „gedankliche Konstruktionen“ (Waldschmidt 2020, S. 57) zu verstehen, da sie für wissenschaftliche Zwecke die Realität abbilden sollen, indem die Komplexität reduziert und bestimmte Aspekte eines Untersuchungsgegenstandes isoliert betrachtet werden (vgl. ebd.).

In Abgrenzung dazu steht der Theoriebegriff, da eine Theorie der „Erklärung bestimmter Tatsachen und der zugrunde liegenden Gesetze oder auch das Verstehen empirisch auffindbarer Phänomene durch das Erfassen der beobachteten Sinnzusammenhänge und Bedeutungen“ (ebd., S. 58) dient. Jedoch hängen Modelle und Theorien insofern zusammen, als dass Modelle auf Theorien beruhen (vgl. ebd.). Sie reduzieren die Theorien dabei auf ihre wesentlichen Aspekte (vgl. Hirschberg 2022, S. 94).

Kritisiert wird die Nutzung des Terminus „Modell“ in den Sozial- und Erziehungswissenschaften unter anderem von Brezinka. Laut Brezinka besitzt der Modellbegriff mehrere Bedeutungen, weshalb darauf zu achten ist, ob dieser Terminus wirklich passend gewählt ist oder ob womöglich alternative Begrifflichkeiten verwendet werden sollten (vgl. 1984, S. 835). Gemeinsam haben jedoch alle Modellverständnisse, dass ein Modell „ein Gegenstand ist, der in einer Beziehung der *Ähnlichkeit* (oder Analogie) zu einem anderen Gegenstand steht“ (ebd., S. 836). Katrin Ehrenberg schlägt daher beispielsweise vor, statt von „Behinderungsmodellen“ präferiert die Termini „Sichtweise“ oder auch „Verständnis“ zu nutzen. Dennoch wird im Folgenden von *Behinderungsmodellen* gesprochen, da die offizielle Bezeichnung übernommen wird. Die verschiedenen Behinderungsmodelle prägen dabei „das gesellschaftliche Verständnis von Behinderung und haben Implikationen für die Lebensbedingungen behinderter Menschen“ (Hirschberg 2022, S. 93). Es existieren mittlerweile mehrere Behinderungsmodelle, die teilweise ek-

latante Unterschiede im Normalitäts- und Störungsverständnis sowie in dem Betrachtungsfokus aufweisen, wie durch die folgenden Unterkapitel deutlich werden wird. Es werden jedoch nur die prominentesten Behinderungsmodelle thematisiert (vgl. ebd., S. 93f.), um den inhaltlichen Rahmen dieser Arbeit einhalten zu können.

### **2.2.1 Individuelles / medizinisches Modell von Behinderung**

Das im Folgenden behandelte Modell von Behinderung kann sowohl als individuelles, als auch als medizinisches Modell von Behinderung bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 95). Die Namensgebung lässt sich damit begründen, dass es dem Fachbereich der Medizin entstammt (vgl. Hirschberg 2009, S. 105). Die Bezeichnung „individuelles Modell“ entstand auf der Grundlage, dass das Individuum in diesem Modell im Fokus der Betrachtung steht, während die Umwelt lediglich eine marginale Beachtung erfährt (vgl. ebd.). Wie es der Name bereits impliziert, wird Behinderung in diesem Modell auf Grundlage medizinischer Merkmale definiert (vgl. Hirschberg 2022, S. 95). Als Norm werden dabei die nichtbehinderten Menschen gesetzt (vgl. Hermes 2006, S. 16). Hermes führt hierzu kritisch aus:

„Eine Abweichung von den in der Gesellschaft geltenden Normalitätsnormen wird als Defizit, als negative persönliche Eigenschaft betrachtet und die Behinderung wird in der Regel auf die gesamte Person generalisiert, d.h. sie wird zum Hauptmerkmal des Individuums erhoben, hinter dem alle weiteren Merkmale und Eigenschaften ... oder auch individuelle Fähigkeiten zurückbleiben“ (ebd.).

Es wird daher von dem oder der Behinderten gesprochen (vgl. ebd.). Behinderung wird laut dem individuellen/medizinischen Modell als eine funktionale Beeinträchtigung verstanden, welche unter Zuhilfenahme medizinischer und therapeutischer Interventionen von dem betroffenen Individuum bewältigt werden soll (vgl. Hirschberg 2022, S. 95). Der behinderte Mensch soll dabei durch Behandlungs- und Versorgungsangebote an die Umwelt angepasst und so eine Partizipation ermöglicht werden (vgl. ebd.). Die Stärke dieses Modells liegt in dem Einbezug von Therapien und Behandlungen (vgl. Waldschmidt 2020, S. 60.). Jedoch ist der Blick auf Behinderung und die betroffenen Menschen rein defizitorientiert geprägt (vgl. ebd.). Eine Behinderung wird durch dieses Modell automatisch als Leiden konstruiert, das es zu vermeiden, zu beheben oder zumindest zu reduzieren gilt (vgl. Hermes 2006, S. 17).

Die Anfänge dieses Modells bilden Parsons Strukturfunktionalismustheorie sowie Goffmans Stigmatheorie (vgl. ebd.). Parsons zentrale These besagt, dass eine Krankheit nicht nur als eine medizinische Störung auf physischer Ebene verstanden werden kann,

sondern dass auch eine soziale Ebene existiert, die es den Betroffenen erlaubt, ihren gesellschaftlichen Pflichten (temporär oder dauerhaft) nicht nachgehen zu müssen (vgl. Waldschmidt & Schillmeier 2022, S. 74f.). Daher wird die kranke Person zwar nicht als verantwortlich für ihre gesundheitliche Situation gesehen, jedoch wird durchaus erwartet, dass sie sich aktiv bemüht, wieder zu genesen (vgl. ebd.). Goffman definiert im Rahmen seiner Stigmatheorie indes die Ursache von Stigmatisierungen aufgrund einer Diskrepanz zwischen dem Erwarteten und dem Vorhandenen (vgl. Goffman 2017, S. 133ff.). Diese Abweichung führt dabei zu einer Diskreditierung der betroffenen Person (vgl. ebd.) Dabei differenziert Goffman zwischen drei verschiedenen Stigmatypen: Körperbezogene und charakterbezogene Stigmata (vgl. ebd., S. 135) sowie „the tribal stigma of race, nation, and religion“ (ebd.).

Das individuelle oder auch medizinische Modell begreift Behinderung daher als das Resultat einer Schädigung (vgl. Waldschmidt 2020, S. 59). Dabei wird davon ausgegangen, dass die betroffene Person nicht behindert *wird*, sondern behindert *ist* (vgl. ebd., S. 60).

### **2.2.2 Soziales Modell von Behinderung**

Das soziale Modell von Behinderung legt, anders als das medizinische Modell, den Fokus der Betrachtung auf die Gesellschaft (vgl. Waldschmidt 2006, S. 87) und entstand in Abgrenzung zum medizinischen Modell (vgl. Hermes 2006, S. 15). Erstmals wurde das soziale Modell 1976 in einem Positionspapier der britischen Behindertenbewegung formuliert (vgl. Waldschmidt 2020, S. 64).

Die zugrunde liegende Theorie dieses Modells ist die neo-marxistische, strukturtheoretische Argumentation (vgl. ebd.). Nach dieser werden Menschen mit einer Beeinträchtigung deshalb ausgegrenzt, weil sie im Sinne der Ökonomie als Arbeitskraft nicht mehr eingesetzt werden können (vgl. ebd.). Eine Behinderung ist demnach gesellschaftlich verursacht, während gesundheitliche Aspekte nicht weiter problematisiert werden (vgl. Waldschmidt 2006, S. 87). Der Körper und die Gesellschaft werden im Zuge der Behinderungsdefinition separat voneinander betrachtet (vgl. ebd., S. 88). Die gesellschaftliche Unterdrückung bildet diesem Behinderungsmodell nach also die Ursache einer Behinderung (vgl. Hirschberg 2022, S. 98). Laut Vertreter:innen des sozialen Modells besteht demnach keine Kausalität zwischen der individuellen Beeinträchtigung und dem Behindert-Werden (vgl. Hermes 2006, S. 19). Vielmehr sind Behinderungen gesellschaftlich konstruiert (vgl. ebd., S. 20). Daher ist an dieses Modell die Erwartungshaltung geknüpft, dass nicht das Individuum sich ändern muss, sondern die Gesellschaft (vgl.

Waldschmidt 2006, S. 86).

Aus dem sozialen Modell von Behinderung entwickelten sich die sogenannten Disability Studies (vgl. Hermes 2006, S. 21). Dabei handelt es sich um einen interdisziplinären Wissenschaftsansatz, „der auf gesellschaftstheoretischen Erklärungsansätzen von Behinderung basiert und die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen mit Behinderung zum Ziel hat“ (ebd., S. 15). Der interdisziplinäre Ansatz liegt dem Verständnis der Disability Studies zugrunde, dass das Behinderungsverständnis von mehreren Fachrichtungen geprägt wird (vgl. ebd., S. 22). Dabei liegt der Fokus auf dem Untersuchungsgegenstand des Behinderungsphänomens und nicht auf dem Individuum selbst (vgl. ebd., S. 21). Hierbei wollen die Disability Studies die gesellschaftlichen Bedingungen analysieren, welche zur Ausgrenzung und Stigmatisierung von Menschen mit Behinderung(en) führen (vgl. ebd., S. 22). Vertreter:innen der Disability Studies sehen Behinderungen als Teile der „Vielfalt des menschlichen Lebens“ (Waldschmidt 2006, S. 89), weshalb eine thematische (Forschungs-) Relevanz für die Gesellschaft allgemein besteht (vgl. ebd.). Dabei werden die Betroffenen nach dem Grundsatz „Nichts über uns ohne uns“ (Klein 2022, S. 478) in den Forschungsprozess miteinbezogen (vgl. Hermes 2006, S. 23).

Kritiker:innen bemängeln an dem sozialen Modell den fehlenden Einbezug persönlicher Erfahrungen und physischer Aspekte (vgl. Hirschberg 2022, S. 98.). Darüber hinaus weist auch dieses Modell eine Problemorientierung auf, da die von der Gesellschaft verursachte Behinderung als störend angesehen wird, sodass Lösungsvorschläge angeführt werden, die die Behinderung (beziehungsweise das Behindert-Werden) durch Ermöglichen gesellschaftlicher Partizipation weitgehend eliminieren sollen (vgl. Waldschmidt 2006, S. 88).

### **2.2.3 Kulturelles Modell von Behinderung**

Das kulturelle Modell von Behinderung entstand in den 1980er Jahren in den USA (vgl. Hirschberg 2022, S. 101). In diesem wird das Phänomen *Behinderung* aus einer neuen Perspektive betrachtet (vgl. Waldschmidt 2006, S. 91). Waldschmidt führt hierzu aus: „Die Welt der ‚Normalen‘ wird aus Sicht der Abweichenden untersucht, und nicht umgekehrt, wie es eigentlich üblich ist“ (ebd.). Demnach ist das Konstrukt *Behinderung* nicht der primäre Analysefokus des kulturellen Modells, sondern das Konstrukt *Normalität* (vgl. ebd., S. 91f.). Dem zugrunde liegenden Verständnis des kulturellen Modells nach wird Behinderung nicht als ein Problem verstanden, sondern vielmehr als „Problematik körperlicher Differenz“ (ebd., S. 90). Darüber hinaus wird, wie der Name

dieses Modells es bereits impliziert, die Kultur zu einer Analysekatgorie erhoben (vgl. Ochsner 2022, S. 202). Der Begriff *Kultur* meint dabei „das gesamte Erbe einer Gesellschaft“ (Waldschmidt 2006, S. 90), also vorherrschende Normen und Werte, Traditionen, geschichtliche Hintergründe, vorhandenes Wissen und Ähnliches (vgl. ebd., S. 90f.). Den Vertreter:innen des kulturellen Modells geht es „um ein vertieftes Verständnis der Kategorisierungsprozesse selbst“ (Waldschmidt 2005, S. 25), da sowohl Behinderung als auch Nicht-Behinderung als kulturell geprägt verstanden werden (vgl. ebd.). In Abgrenzung zu dem medizinischen/individuellen Modell wird Behinderung daher nicht als ein individuelles Einzelschicksal oder, anlehnend an das soziale Modell, als eine „diskriminierte Randgruppenposition“ (ebd.) verstanden (vgl. ebd.).

Der Vorreiter dieses Modells ist unter anderem in den Cultural Studies aus Großbritannien zu verorten, welche laut Davis und Linton Diskriminierung in Bezug auf Behinderung problematisieren (vgl. Waldschmidt & Schillmeier 2022, S. 84). Das kulturelle Modell beinhaltet dabei häufig Ansichten des Poststrukturalismus und des Dekonstruktionismus, mit denen sich unter anderen Foucault beschäftigte (vgl. Waldschmidt 2020, S. 68f.).

Sowohl Behinderung als auch Nicht-Behinderung werden von Vertreter:innen des kulturellen Modells als eine Chance verstanden, „um immer neue Fragen formulieren und komplexe Gefüge in ihrem kontinuierlichen Werden beschreiben zu können“ (Ochsner 2022, S. 211). Darüber hinaus wird im Rahmen dieses Modells eine gesellschaftsorientierte Perspektive eingenommen und vor allem der Zusammenhang zwischen kulturellen Handlungen und der Gesellschaft betrachtet (vgl. Waldschmidt 2020, S. 66f.). Die Zielsetzung des kulturellen Modells besteht in der kulturellen Repräsentation von (Nicht-) Behinderung (vgl. Waldschmidt 2006, S. 93). Dabei appellieren die Vertreter:innen an die Reflexionsfähigkeit eines jeden Menschen, um eigene Ansichten kritisch zu hinterfragen (vgl. Waldschmidt 2020, S. 68). Waldschmidt fasst die vier grundlegenden Gedankengänge des kulturellen Modells von Behinderung wie folgt zusammen:

1. Behinderung wird nicht nur als eine „Form gesellschaftlicher Benachteiligung“ (ebd., S. 67) verstanden, sondern als eine kulturelle Problematisierung (vgl. ebd.).
2. Darüber hinaus „geht es um ein vertieftes Verständnis der damit verbundenen Kategorisierungsprozesse“ (ebd.). Hirschberg führt hierzu aus, dass ebenjene Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung erfasst werden sollen, die aufgrund der eigenen Identität und möglicher physischer Differenz zu der Wahrnehmung einer (Nicht-) Behinderung führen (vgl. 2022, S. 101). Dabei sollen diese ausgrenzenden Prozesse kritisch analysiert werden (vgl. Waldschmidt 2020, S. 67).

3. Im Vergleich zu den bisherigen Modellen von Behinderung ist ein Perspektivwechsel erkennbar, da der Analysefokus umgekehrt ist (vgl. ebd.).
4. Zuletzt sollen ein kritisches Hinterfragen und Reflektieren von Gesellschaft und Kultur erfolgen, da Partizipation nur dann erfolgen kann, wenn Behinderte nicht länger als eine marginalisierte Gruppe gelten, sondern als fester Bestandteil der Gesellschaft angesehen werden (vgl. ebd., S. 67f.).

In Abgrenzung zum sozialen Modell wird Behinderung im kulturellen Modell nicht als das Resultat von Diskriminierung verstanden, sondern als Resultat von Stigmatisierung (vgl. Waldschmidt 2006, S. 93). Damit einher geht die Forderung von Vertreter:innen des kulturellen Modells, dass ein soziokultureller Wandel erfolgen muss, um diese Stigmatisierungen zu überwinden (vgl. ebd., S. 92). Jedoch gibt es auch Parallelen zum sozialen Modell: Beide Modelle unterscheiden begrifflich zwischen *impairment* und *disability* (vgl. Brehme et al. 2020, S. 10). Dabei wird *impairment* als Beeinträchtigung im Sinne individueller, physischer Differenz und *disability* als „Kategorie gesellschaftlicher Benachteiligung“ (ebd.) verstanden (vgl. ebd.). Während im sozialen Modell *impairment* und *disability* jedoch strikt getrennt werden (vgl. Hirschberg 2022, S. 94), wird diese Trennung im kulturellen Modell kritisch gesehen, weshalb stattdessen ein möglicher Zusammenhang im Fokus der Untersuchungen steht (vgl. Ochsner 2022, S. 205). Diese Kritik am sozialen Modell gilt als Ausgangspunkt für das kulturelle Modell (vgl. Waldschmidt 2020, S. 66). Im deutschsprachigen Raum gewinnt das kulturelle Modell im Jahr 2005 an Präsenz, da Anne Waldschmidt zu diesem Zeitpunkt ein kulturelles Modell von Behinderung für die deutschsprachigen Disability Studies fordert (vgl. Ochsner 2022., S. 201). Dabei soll laut Waldschmidt das kulturelle Modell nicht als Ersatz des sozialen Modells fungieren, sondern dieses lediglich ergänzen (vgl. Hirschberg 2022, S. 102).

Kritikpunkte des kulturellen Modells sind der mangelnde Einbezug materieller Aspekte bei den Analysen sowie die Tendenz, gesellschaftliche Probleme, wie beispielsweise soziale Ungleichheit, zu ignorieren oder zumindest nachlässig zu beachten (vgl. Waldschmidt 2020, S. 68). Waldschmidt fordert daher eine stärkere Beachtung von Politik und Wirtschaft (vgl. ebd.).

#### **2.2.4 Menschenrechtliches Modell von Behinderung**

Auch das menschenrechtliche Modell von Behinderung kann als eine Erweiterung des sozialen Modells verstanden werden (vgl. Degener 2015, S. 63). Der Ansatz dieses Modells ist dabei, dass selbst in einer hypothetischen, gänzlich barrierefreien Gesellschaft

ohne Diskriminierung die Menschen „Rechte zur Gewährleistung sozialer Sicherheit, eines angemessenen Lebensstandards und anderer Maßnahmen der Sozialpolitik“ (ebd., S. 64) benötigen. Der Fokus des menschenrechtlichen Modells liegt dabei nicht auf der Konstruktion von Behinderung, sondern auf der Menschenrechtsfähigkeit, für die eine Nichtbehinderung keinesfalls obligatorisch ist (vgl. ebd.). Degener führt hierzu aus, dass Menschenrechte universal sind, also weder erworben noch aberkannt werden können (vgl. ebd.).

Entstanden ist dieses Behinderungsmodell Anfang der 2000er Jahre, parallel zu der Erarbeitung der UN-BRK (vgl. Waldschmidt 2020, S. 69). UN-BRK ist die Abkürzung der UN-Behindertenrechtskonvention, sprich des Übereinkommens „über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Rößler 2022, S. 194). Die Gründer:innen dieses Modells sind Quinn und Degener, die beide, ebenso wie das Modell selbst, einen rechtswissenschaftlichen Hintergrund besitzen (vgl. ebd.). Die leitenden Grundannahmen finden sich sowohl in der internationalen Menschenrechtspolitik als auch in der UN-BRK wieder (vgl. ebd.). Die UN-BRK verfolgt „einen ganzheitlichen Ansatz des Menschenrechtsschutzes mit staatlichen Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten“ (Degener 2015, S. 58). Es handelt sich also um einen Menschenrechtsvertrag, der für die Vertragsstaaten rechtlich bindend ist (vgl. ebd.).

Ebenso wie im kulturellen Modell wird Behinderung von Vertreter:innen des menschenrechtlichen Modells als „Aspekt menschlicher Vielfalt“ (Waldschmidt 2020, S. 69) verstanden. Die Behinderung wird außerdem als ein Teil der Identität betrachtet, welche sowohl beeinträchtigungsbezogen als auch intersektional gesehen wird (vgl. Degener 2015, S. 65). Darüber hinaus sehen Vertreter:innen des menschenrechtlichen Modells von Behinderung einen kausalen Zusammenhang zwischen Behinderung und Armut (vgl. ebd., S. 66). Degener führt hierzu aus: „Wer arm ist, wird eher behindert geboren und erwirbt früher und schneller eine Beeinträchtigung. Wer behindert ist, verfügt seltener über die Ressourcen, der Armutsfalle zu entkommen“ (ebd.). Dennoch möchten Anhänger:innen eine Distanzierung von der Wahrnehmung behinderter Menschen als Fürsorgeleistungsempfänger:innen erreichen (vgl. Rößler 2022, S. 196).

Die theoretischen Grundlagen dieses Modells sind in der Rechts- und Politikwissenschaft zu verorten (vgl. Waldschmidt 2020, S. 70). Es sind jedoch auch soziologische Ansätze vorhanden (vgl. ebd.). Generell existiert bisher allerdings wenig theoretische Fundierung für dieses Behinderungsmodell (vgl. ebd.).

## 2.3 Neurodiversität

Etabliert wurde der Begriff *Neurodiversität* vermutlich von der Australierin Judy Singer, Autistin und Mutter eines autistischen Kindes (vgl. Theunissen 2020a, S. 54). Judy Singer setzt sich gegen „die Pathologisierung, Diskriminierung, gesellschaftliche Stigmatisierung und Ausgrenzung von Menschen aus dem Autismus-Spektrum“ (ebd.) ein. Entstanden ist die Neurodiversitätsbewegung in Amerika durch autistische Aktivist:innen, die sich seit Anfang der 1990er Jahre für die Rechte neurodiverser Menschen engagieren (vgl. ebd., S. 54f.). Die Anfänge der Neurodiversität lassen sich in einer Rede von Jim Sinclair finden, die er im Jahr 1993 hielt (vgl. ebd., S. 28). Sinclair ist Mitglied der Initiative *Autism Network International (ANI)* (vgl. ebd.). In seiner öffentlichen Rede vertrat er die Ansicht, dass Autismus keine Krankheit ist und Autist:innen somit mehr Wertschätzung und weniger Mitleid entgegengebracht werden sollte (vgl. ebd.). Die Grundlage der Neurodiversität bildet unter anderem der Diversitätsansatz, der in der UN-BRK vertreten ist (vgl. Theunissen 2020b, S. 51). In dieser wird von der „Anerkennung und Wertschätzung menschlicher Vielfalt und Einzigartigkeit“ (ebd.) gesprochen, was die Bedeutung der Neurodiversität treffend beschreibt. Der Begriff *Neurodiversität* soll „den Umstand beschreiben, dass das menschliche Gehirn auf verschiedene Weise neuronal vernetzt sein kann und neurobiologische Unterschiede respektiert werden sollten“ (Theunissen & Sagrauske 2019, S. 28). Laut der Neurodiversität gibt es keinen *normalen* Menschen, sondern eine Vielzahl an Optionen, wie das menschliche Gehirn Reize verarbeiten und funktionieren kann (vgl. Theunissen 2020b, S. 46). Schuster führt hierzu aus, dass die Definition von Normalität und Abweichung relativ ist (vgl. 2013, S. 21). Daher werden neuronale Unterschiede nicht als etwas Ungewöhnliches, sondern als etwas völlig Natürliches gesehen (vgl. Theunissen 2020b, S. 51). Autismus, ADHS und andere neurodiverse (sprich nicht neurotypische, sondern von der Mehrheit abweichende) Persönlichkeitsstrukturen werden in Konsequenz daraus nicht als Störungen definiert, sondern als „Ausdruck menschlichen Seins“ (ebd., S. 46). Armstrong vergleicht das Konzept der Neurodiversität metaphorisch mit einer bunten Blumenwiese: So wie es nicht nur eine Blumengattung und eine Blumenfarbe gibt, so existiert auch nicht nur eine Gattung menschlicher Persönlichkeitsstrukturen und Wahrnehmungen (vgl. 2010b, S. 31ff.). Sämtliche, als neurodiverse Ausprägungen bezeichnete Persönlichkeitsstrukturen, werden in dem Neurodiversitätsansatz nicht negativ konnotiert (vgl. Theunissen 2020b, S. 58). Der Fokus der Neurodiversität liegt auf der Diversität der Menschen und ihrer Persönlichkeitsstrukturen beziehungsweise neuronalen Ausprägungen und nicht

auf dem Konstrukt der Normalität (vgl. Armstrong 2010a, S. 28-33).

Während die Anfänge der Neurodiversität von Autist:innen initiiert wurden, ist der Ansatz mittlerweile nicht mehr nur unter diesen verbreitet, sondern auch bei Menschen etabliert, die bestimmte psychische Störungen diagnostiziert bekommen haben (vgl. Theunissen 2020a, S. 55). Hierzu zählen unter anderem ADHS, das Tourette-Syndrom sowie bipolare Störungen (vgl. ebd.). ADHS und Autismus sind, wie bereits ausgeführt, laut dem Neurodiversitätsansatz nicht pathologisch, sondern neurodiverse Persönlichkeitsstrukturen (vgl. ebd., S. 56). Die Konsequenz daraus ist, dass weder Autismus noch ADHS geheilt, sondern als Varianten des neuronalen Seins verstanden werden müssen (vgl. ebd.). Bezogen auf neurodiverse Ausprägungen wie ADHS und Autismus lehnen Vertreter:innen der Neurodiversität daher den Heilungsgedanken ab (vgl. Theunissen 2020b, S. 47). Die Schwierigkeiten neurodivergenter Menschen werden dabei nicht als Symptom der „Störung“ verstanden, sondern vielmehr als von der Gesellschaft verursacht, welche an neurotypischen Menschen ausgerichtet ist und sich an dem vorherrschenden Verständnis von Normalität orientiert (vgl. Silberman 2017, S. 486f.).

Die Ziele der Neurodiversitätsbewegung sind unter anderem die gesellschaftliche Akzeptanz verschiedener Persönlichkeitsstrukturen sowie die Wertschätzung dieser „menschlichen Mannigfaltigkeit“ (Theunissen 2020a, S. 55). Außerdem soll erkannt werden, dass es sich bei der Neurodiversität um eine Chance und nicht um ein Hindernis handelt, da spezielle Fähigkeiten und andere Wahrnehmungsweisen einen wertvollen Beitrag in der Gesellschaft leisten können (vgl. ebd.). Es geht also um die „Akzeptanz der neurologischen Differenz“ (ebd., S. 57). Außerdem soll das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben für alle Menschen akzeptiert werden (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, S. 29). Konkludierend geht es um die Abkehr von Stigmatisierungen und Schubladendenken (vgl. Silberman 2017, S. 501).

Die Repräsentation der Neurodiversitätsbewegung findet im amerikanischen Raum vor allem durch die international agierende Organisation ASAN (*Autistic Self Advocacy Network*) statt (vgl. Theunissen 2020a, S. 56f.), welche sich für die Rechte von Autist:innen einsetzt (vgl. Theunissen 2020b, S. 46). ASAN fordert beispielsweise eine Forcierung der Forschung im Bereich der Pädagogik und der Sozialen Arbeit und dafür eine reduzierte Investition in medizinisch ausgerichtete Forschung zu Autismus (vgl. Theunissen 2020a, S. 56). So sollen Unterstützungsmöglichkeiten für eine Gesellschaft entwickelt werden, die neurodiverse und neurotypische Persönlichkeitsstrukturen (wert-) schätzt (vgl. ebd.). Allerdings ist ASAN nicht partout gegen therapeutische Interventionen, solange diese ressourcenorientiert und ganzheitlich ausgerichtet sind (vgl.

ebd., S. 57). Abgelehnt werden jedoch „isolierte Symptombehandlung“ (ebd.) sowie an vermeintlichen Defiziten orientierte und/oder bestrafende Maßnahmen (vgl. ebd.). Es geht ASAN (und der Neurodiversitätsbewegung) um das Entwickeln geeigneter Maßnahmen „zur Verbesserung der gesellschaftlichen Situation von Autist\*innen“ (Theunissen 2020b, S. 47) sowie um den Einbezug der Innensicht von Autismus, sprich Erfahrungen und Erkenntnisse von Betroffenen (vgl. ebd.). Diesen Grundgedanken kann man mittlerweile jedoch auch auf andere neurodiverse Persönlichkeitsstrukturen ausweiten und nicht nur auf Autismus bezogen verstehen, wie zuvor bereits genannt. Somit ist das Motto der Disability Studies „Nicht über uns ohne uns“ auch für den Neurodiversitätsansatz ein relevanter Leitgedanke (vgl. Silberman 2017, S. 503). Unterstützungsmaßnahmen sollen individuell angepasst sein und nicht zum Ziel haben, dass der neurodivergente Mensch sich an eine neurotypische Entwicklung anpasst, sondern vielmehr soll das Phänomen der Neurodiversität respektiert werden (vgl. ebd., S. 57). Es soll also eine Partizipation durch Akzeptanz ermöglicht werden und nicht durch eine Anpassung des neurodivergenten Individuums. Vielmehr soll der Anpassungsdruck neurodiverser Menschen wegfallen und stattdessen die Freiheit bestehen, dass jede:r so sein darf, wie er/sie/dey<sup>1</sup> ist (vgl. Silberman 2017, S. 458). Die Neurodiversitätsbewegung hat es sich im Allgemeinen zum Ziel gesetzt, durch die zuvor ausgeführten Forderungen eine bessere Zukunft für neurodiverse Menschen zu ermöglichen, „die nicht auf der Hoffnung auf Heilung“ (ebd., S. 497) beruht. Es soll eine sinnesfreundliche Umgebung geschaffen werden, die an die speziellen Bedürfnisse neurodiverser Menschen angepasst ist (vgl. ebd., S. 502). Silberman führt hierzu aus, dass „die Gesellschaft jene Aspekte an Autismus verbessern [sollte (Anm. d. Verf.)], die ohne entsprechende Formen von Unterstützung ausgesprochen behindernd sein können“ (ebd., S. 500). Die Anpassungsprozesse sollen dabei, anlehnend an Robinson, wechselseitig aufgebaut sein (vgl. Theunissen 2020a, S. 57). Einige Anhänger:innen der Neurodiversitätsbewegung lehnen eine wechselseitigen Anpassung jedoch ab und entscheiden sich zu einer bewussten Abgrenzung zur neurotypischen Gesellschaft (vgl. ebd.).

Kritische Stimmen an dem Neurodiversitätsansatz finden sich unter anderem aus der Intersektionalitätsforschung (vgl. Theunissen 2020a, S. 56). Diese bemängelt die Vernachlässigung von Macht-, Diskriminierungs- und Benachteiligungsstrukturen in der Neurodiversität (vgl. ebd.).

---

<sup>1</sup> Da sich im Deutschen noch kein non-binäres Pronomen fest etabliert hat (vgl. Hübscher 2021, o. S.), habe ich mich für die Nutzung dieses Neopronomens entschieden.

Konkludierend lassen sich die Ziele der Neurodiversitätsbewegung, wenn auch recht plakativ und provokant, wie folgt zusammenfassen:

„Angemessene Formen von Hilfestellung, Unterstützung, Unterbringung zu finden übersteigt keineswegs die Fähigkeiten einer Gesellschaft, wie die Geschichte der Behindertenbewegung zeigt. Aber zuerst müssen wir lernen, intelligenter über Menschen nachzudenken, die anders denken“ (Silbermann 2017, S. 501).

Auch, wenn nach wie vor die deutliche Tendenz einer pathologischen Betrachtung von Autismus und ADHS in der medizinischen Forschung besteht statt einer neurodiversen (vgl. Theunissen 2020b, S. 52), ist der Neurodiversitätsansatz mittlerweile auch in Deutschland vertreten (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, S. 28f.). Vorangetrieben wurde dies vor allem durch die Gründung des Vereins *Aspies e.V.* 2014 (vgl. ebd.).

## 2.4 ADHS

Im Folgenden sollen die Kürzel ADHS und ADS erläutert sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. ADHS steht für das Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (vgl. Neuy-Bartmann 2012, S. 21) oder auch für die Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 132). ADHS ist demnach die *hyperaktive* Form, was zusätzlich zu der Aufmerksamkeitskomponente eine gesteigerte motorische Unruhe umfasst (vgl. Neuy-Bartmann 2012, S. 21.). ADS hingegen ist im ICD-10 von ADHS getrennt und meint das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (oder -Störung) ohne Hyperaktivität (vgl. ebd.). ADS ist daher die *hypoaktive* Form, die keine erhöhte oder sogar eine verringerte motorische Aktivität aufweist (vgl. ebd.). Mittlerweile werden jedoch unter der Bezeichnung ADHS sowohl die hyperaktive als auch die hypoaktive Form zusammengefasst (vgl. Schramm 2016, S. 14), weshalb im Rahmen dieser Arbeit mit ADHS ebenfalls die verschiedenen Formen gemeint sind.

Die Anfänge der ADHS-Diagnose lassen sich 1902 in England verorten (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 132f.). Der Professor für Kindermedizin, George Frederick Still, thematisierte in mehreren seiner Vorlesungen 43 Kinder, die Aufmerksamkeitschwierigkeiten, Schwierigkeiten bezüglich der Impulskontrolle, der Emotionsregulation sowie der Verhaltenssteuerung zeigten, dabei aber keine unterdurchschnittliche Intelligenz aufwiesen (vgl. ebd.).

Bezüglich der Prävalenz einer ADHS-Diagnose bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland kommen Studien auf Werte von sechs bis zehn Prozent (vgl. Gawrilow et al. 2018, S. 11) oder auch zu Aussagen, dass, statistisch gesehen, in jeder Klasse in

Deutschland ein Kind mit ADHS sitzen müsste, da jedes 20. Kind diese Diagnose erhält (vgl. Schramm 2016, S. 23). In diesem Kontext tauchen immer wieder Aussagen auf, ADHS sei eine „Modediagnose“ (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 132). In der wissenschaftlichen Literatur sind hierzu widersprüchliche Angaben zu finden: Während Tebartz van Elst sich beispielsweise auf Statistiken beruft, nach denen die Diagnosehäufigkeit des Syndroms in den letzten Jahrzehnten tatsächlich eklatant gestiegen ist (vgl. ebd.), beruft Schramm sich auf Erhebungen, die der (seiner Meinung nach medial suggerierten) Zunahme an ADHS-Diagnosen widersprechen (vgl. 2016, S. 22f.).<sup>2</sup>

Im Folgenden soll das Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom sowohl aus medizinischer als auch aus neurodiverser Sicht betrachtet, Symptome aufgezählt und Ursachen benannt werden.

#### **2.4.1 Medizinische Perspektive**

Die Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung gehört zu den am häufigsten auftretenden Verhaltensstörungen, deren Beginn im Kindesalter zu verorten ist (vgl. ebd., S. 18). Sie zählt dabei zu den sogenannten externalisierenden Verhaltensstörungen, sprich zu den Störungen, „deren Symptome direkt beobachtbar sind“ (ebd.). Im ICD-10 (also der zehnten Version der *Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*) findet man in Kapitel 5 „*Psychische und Verhaltensstörungen*“ (DIMDI 2022, Kap. 5) unter der Rubrik „*Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend*“ (ebd.) (F90-F99) die sogenannten „*Hyperkinetischen Störungen*“ (ebd.) als Oberkategorie. Dort wird die Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung in die „*Einfache Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung*“ (ebd.) und die „*Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens*“ (ebd.) aufgeteilt.

Die Aufmerksamkeits-Defizit-Störung wird im ICD-10 als „*Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität*“ (ebd.) betitelt und ist der Kategorie „*Sonstige näher bezeichnete Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend*“ (ebd.) zugeordnet.

Als charakteristische Symptome einer Hyperkinetischen Störung werden eine mangelnde Ausdauer bei kognitiver Anstrengung, eine gewisse Sprunghaftigkeit (im Sinne wechselnder Tätigkeiten ohne Beendigung der vorherigen) sowie eine „desorganisierte,

---

<sup>2</sup> Dieser Widerspruch kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht aufgeklärt werden und soll daher an dieser Stelle der Vollständigkeit halber zwar erwähnt, jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

mangelhaft regulierte und überschießende Aktivität“ (ebd.) aufgezählt (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden Impulsivität, eine erhöhte Unfallneigung sowie Unachtsamkeit als Symptome klassifiziert und als sekundäre Faktoren auch dissoziales Verhalten und ein geringes Selbstwertgefühl benannt (vgl. ebd.). Die Symptome müssen sich dabei innerhalb der ersten fünf Lebensjahre des Kindes erstmalig manifestieren (vgl. ebd.).

Die Bezeichnung der Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung stammt nicht aus dem ICD-10, sondern aus dem DSM-5 (vgl. Hoberg 2018, S. 14). Tatsächlich ist dies mittlerweile die gängigere Bezeichnung und von einer „hyperkinetischen Störung“ wird nur noch äußerst selten gesprochen (vgl. ebd.). Der DSM-5 (also die fünfte Fassung des *Diagnostischen und statistischen Manuals psychischer Störungen*) ist in seiner Definition und Klassifizierung bezüglich einer ADHS ähnlich, aber nicht deckungsgleich aufgebaut wie der ICD-10 (vgl. Schramm 2016, S. 18). Laut DSM-5 müssen für eine Diagnose mindestens jeweils sechs Unaufmerksamkeits- und Hyperaktivitäts- bzw. Impulsivitätssymptome über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten und mit einer erstmaligen Manifestation vor dem zwölften Lebensjahr in mehreren Lebensbereichen bestehen. Diese müssen durch die Symptome erheblich beeinflusst werden und dürfen nicht auf andere Diagnosen zurückzuführen sein (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 138ff.). Darüber hinaus klassifiziert der DSM-5 drei Subtypen einer ADHS (vgl. ebd., S. 140): Bei der *vorwiegend hyperaktiven* Form sind die Kriterien der Hyperaktivität erfüllt, die der Unaufmerksamkeit jedoch nicht (vgl. ebd.). Die *überwiegend unaufmerksame* Form erfüllt die Kriterien der Unaufmerksamkeit, nicht jedoch die der Hyperaktivität (vgl. ebd.). Die *Mischform* liegt vor, wenn sowohl die Kriterien der Unaufmerksamkeit als auch die der Hyperaktivität erfüllt werden (vgl. ebd.).

Die Leitsymptome einer ADHS sind zusammengefasst die (nicht obligatorische) Hyperaktivität, die Impulsivität sowie die Unaufmerksamkeit (vgl. Schramm 2016, S. 13f.). Die Symptome müssen dabei eine klinische Relevanz besitzen, also in einer gewissen Ausprägung vorhanden sein (vgl. ebd.). Ab welcher Ausprägung man von einer Störung sprechen kann und bis wann es noch als Normvariante zählt, ist dabei nicht eindeutig (vgl. ebd.). Die Leitsymptome sollen im Folgenden konkretisiert werden. Dabei sei darauf hingewiesen, dass es sich lediglich um einen Auszug möglicher Symptome handelt, die nicht alle auftreten müssen, um die klinische Diagnose zu erhalten, da erst das Auftreten mehrerer Symptome eine ADHS definiert (vgl. Simchen 2012, S. 13).

Unter der Bezeichnung *Unaufmerksamkeit* werden folgende Symptome zusammengefasst: Die Interessen der betroffenen Person wechseln schnell, begonnene Aufgaben oder Tätigkeiten werden unterbrochen oder abgebrochen und stattdessen neue begonnen

(vgl. ebd., S. 16). Repetitive sowie Routineaufgaben werden vermieden (vgl. ebd.). Darüber hinaus besteht eine hohe Reizoffenheit, was eine schnelle Ablenkbarkeit zur Folge hat (vgl. ebd.). Dies forciert sich vor allem beim Bearbeiten mehrschrittiger Aufgaben, die ein planvolles Handeln erfordern (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden kognitiv fordernde und/oder länger andauernde Tätigkeiten häufig vermieden (vgl. ebd.) Das Verhalten weist generell eine stark motivational ausgerichtete Steuerung auf (vgl. ebd.). Auch kommt es häufig zu Flüchtigkeitsfehlern, da der Fokus auf dem „großen Ganzen“ und weniger auf dem Detail liegt (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 137). Es besteht die Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit dauerhaft stabil aufrechtzuerhalten (vgl. ebd.). Die Reaktion auf eine direkte Ansprache kann verringert sein und die Selbststrukturierung sowie -organisation gelingt nicht oder nur unter großer Anstrengung (vgl. ebd.). Außerdem werden häufiger alltägliche Gegenstände verloren und es besteht eine überdurchschnittliche Vergesslichkeit (vgl. ebd.). Die Symptome lassen sich vor allem im schulischen Kontext beobachten, da dort oftmals erstmalig ein länger andauerndes, aufmerksames Verhalten gefordert wird (vgl. Schramm 2016, S. 16f.).

*Hyperaktivität und Impulsivität* lassen sich in der Praxis meist nicht klar voneinander trennen (vgl. ebd., S. 17). Die Hyperaktivität umfasst vor allem eine gesteigerte motorische Unruhe, die gehäuft in Situationen auftritt, in denen das Verhalten reguliert und kontrolliert werden muss (vgl. ebd.). Dabei lässt sich dieser Bewegungsdrang für die Betroffenen kaum bis gar nicht unterdrücken (vgl. Hoberg 2018, S. 20). Bei Jugendlichen und Erwachsenen kann sich die motorische Unruhe häufig insofern verändern, als dass sie weniger nach außen hin sichtbar auftritt und von den Betroffenen eher als ein diffuses Gefühl innerer Unruhe wahrgenommen wird (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 139). Als impulsives Verhalten gelten unüberlegtes Handeln und Verhalten, der starke Drang nach direkter Bedürfnisbefriedigung und damit einhergehend eine mangelnde Selbstregulationsfähigkeit und Verhaltenssteuerung (vgl. Schramm 2016, S. 17). Dies kann sich beispielsweise in einem unaufgeforderten Verlassen des Sitzplatzes oder durch Herumlaufen in unpassenden Situationen äußern (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 139). Auch ein hoher Rededrang, das Unterbrechen anderer oder häufige Zwischenrufe können der Impulsivität zugeordnet werden (vgl. ebd.). In Anlehnung an Döpfner et al. lassen sich dabei drei Arten von Impulsivität unterscheiden: Die kognitive, emotionale und motivationale Impulsivität (vgl. Schramm 2016, S. 17). Die kognitive Impulsivität umfasst vorschnelles und unüberlegtes Handeln, die emotionale Impulsivität eine geringe Frustrationstoleranz und die motivationale Impulsivität eine direkte Bedürfnisbefriedigung sowie mangelnde Selbstregulation (vgl. ebd.).

Eine ADHS ist darüber hinaus eine Reizfilterschwäche (vgl. Simchen 2012, S. 17). Auch besteht häufig eine deutliche Diskrepanz zwischen dem intellektuellen Potenzial der Betroffenen und den tatsächlich erbrachten Leistungen (vgl. ebd., S. 18).

Als ursächlich für die Entstehung einer ADHS werden, neben einer genetischen Disposition (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 140f.), biologische sowie psychosoziale Faktoren diskutiert (vgl. Schramm 2016, S. 27ff.). Die genauen Ursachen sind jedoch noch unklar (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 145). Als biologische Ursachen vermuten Forscher:innen unter anderem Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen sowie einen gestörten Neurotransmitterstoffwechsel (vgl. Schramm 2016, S. 27f.). Bei zuletzt genanntem handelt es sich um eine Funktionsstörung im Stirnhirnbereich (vgl. Simchen 2012, S. 15). Während ein „normales“ Gehirn beim Arbeiten einen erhöhten Glucoseverbrauch aufweist, verbraucht das „ADHS-Gehirn“ auch beim Arbeiten wenig bis kaum Glucose (vgl. ebd., S. 15f.). Es handelt sich dabei um eine Dopamin-Transporterstörung (vgl. ebd., S. 16). Aus diesem Grund wird die ADHS teilweise auch medikamentös behandelt: Die Gabe bestimmter Stimulanzien soll die Nervenzentren aktivieren, sodass das „ADHS-Gehirn“ regulär arbeiten kann (vgl. ebd.). Es wird angenommen, dass aufgrund dieses Mangels an Botenstoffen Betroffene ihre Aufmerksamkeit nicht lange aufrechterhalten können und sich daher durch motorische Bewegung, Reden und ähnliches „immer wieder aktivieren“ (ebd., S. 17) müssen (vgl. ebd.). So soll eine Medikation mit Methylphenidat oder Amphetaminen die Aufmerksamkeit der Betroffenen verbessern, Unruhe reduzieren und bei der Selbstorganisation und -strukturierung unterstützen (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 146).

Psychosoziale Faktoren, wie beispielsweise ein geringes Einkommen oder ein niedriges Bildungsniveau, werden bei der Entstehung einer ADHS eher als aufrechterhaltende, verstärkende Aspekte gesehen, die das Risiko einer starken, klinisch relevanten Symptomausprägung erhöhen können (vgl. Schramm 2016, S. 28f.). Auch die vorhandene Intelligenz kann beeinflussen, inwieweit geeignete Coping-Strategien (Kompensationsmöglichkeiten) entwickelt werden können (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 141).

Aufgrund der Vielzahl an Symptomvariationen schlägt Jenni vor, die Bezeichnung „ADHS-Spektrum“ (2016, S. 271) zu etablieren. So soll die „große Heterogenität und Facettenvielfalt im Erscheinungsbild“ (ebd., S. 274) berücksichtigt werden.

#### **2.4.2 Neurodiverse Perspektive**

Der Ansatz der Neurodiversität betrachtet ADHS, wie bereits erwähnt, nicht als eine pathologische Störung, die geheilt werden muss, sondern als eine neurodivergente Persön-

lichkeitsstruktur (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 140ff.). Tebartz van Elst unterscheidet zwei Formen von ADHS – die primäre und die sekundäre ADHS (vgl. ebd., S. 141f.). Die sekundäre ADHS ist seinem Verständnis nach das Resultat einer vorausgehenden Erkrankung, die ADHS als symptomatische Folge hat (vgl. ebd., S. 99). Die primäre ADHS hingegen besteht ohne eine ursächliche Erkrankung und ist als eine spezielle Persönlichkeitsstruktur zu verstehen (vgl. ebd., S. 99ff.). Er bezeichnet die primäre ADHS als ein „Eigenschaftscluster im Sinne eines Stärke-Schwäche-Clusters“ (ebd., S. 141), bei dem es abhängig von exogenen Faktoren ist, ob und wie stark diese individuellen Eigenschaften die betroffene Person beeinträchtigen (vgl. ebd.). Dabei liegen die beeinflussenden Umgebungsfaktoren außerhalb des Verantwortungsbereiches der Betroffenen, weshalb die gesellschaftlich vorhandene Erwartungshaltung und Normvorstellung bei der primären ADHS ausschlaggebend dafür ist, „ob aus einem Eigenschaftscluster eine Störung wird oder nicht“ (ebd., S. 142). Diese Definition der primären ADHS lässt sich durchaus mit der Betrachtung einer ADHS unter dem Neurodiversitätsaspekt vereinbaren. Schramm führt hierzu an, dass gesellschaftliche Faktoren seiner Ansicht nach zwar nicht für die Entstehung einer ADHS verantwortlich sind, jedoch durchaus dafür, inwieweit die Merkmale einer ADHS zu Problemen und Beeinträchtigungen führen können (vgl. 2016, S. 29f.).

Aus neurodiverser Sicht sind ADHS-ler:innen nicht krank, sondern besitzen lediglich besondere Gehirne (vgl. Armstrong 2010a, S. 76-79). Eine spezielle Theorie, die ADHS ebenfalls als bestimmte Persönlichkeitsstruktur statt als Störung oder Krankheit definiert, geht auf Thom Hartmann zurück (vgl. 2019, S. 19). Er vertritt die, durchaus kontrovers diskutierte, These, dass ADHS-ler:innen „genetische Erben der Jäger und Sammler“ (ebd., S. 32) sind, also dass es sich bei ADHS um eine evolutionsbedingte Persönlichkeitsstruktur handelt (vgl. ebd., S. 32f.). Laut Hartmann haben sich zwei verschiedene Kulturen entwickelt: Eine Gesellschaft, die aus Jäger:innen und Sammler:innen besteht sowie eine landwirtschaftlich orientierte Kultur aus Farmer:innen (vgl. ebd., S. 33). Hartmanns Theorie zufolge wird ADHS heutzutage deshalb als pathologisch angesehen, da das Verhalten von ADHS-ler:innen nicht den aktuellen Normerwartungen der Gesellschaft entspricht und somit dem gesellschaftlichen Großteil unverständlich erscheint (vgl. ebd., S. 143). Insgesamt ist Hartmanns Perspektive auf ADHS sehr ressourcenorientiert. So ist seiner Meinung nach die hohe Ablenkbarkeit viel eher als ein aufmerksames Beobachten der Umgebung zu verstehen, sodass Veränderungen schnell registriert werden können (vgl. ebd., S. 23). Die Desorganisiertheit, Sprunghaftigkeit sowie die Impulsivität bezeichnet er als Flexibilität und Spontaneität (vgl. ebd., S. 23f.),

das mangelnde Zeitgefühl als „elastisches Zeitempfinden“ (ebd., S. 24). Dass Anweisungen häufig nicht oder nicht adäquat befolgt werden, ist für Hartmann ein Ausdruck des Strebens nach Unabhängigkeit und des Bedürfnisses, für sich selbst zu denken (vgl. ebd.). Statt ungeduldig bezeichnet er ADHS-ler:innen als direkt und ehrlich (vgl. ebd., S. 27). Außerdem ist seiner Meinung nach der Hyperfokus<sup>3</sup> als Resultat der Notwendigkeit zu verstehen, während einer Jagd überaus konzentriert sein und äußere Reize ausblenden zu können (vgl. ebd., S. 34).

Dem Beispiel von Hartmann folgend können noch weitere Ressourcen herausgearbeitet werden. So verfügen ADHS-ler:innen über eine unkonventionelle Art zu denken, sie sind kreativ, spontan, begeisterungsfähig und neugierig (vgl. Neuy-Bartmann 2012, S. 36f.). Darüber hinaus sind sie häufig ehrgeizig und explorationsfreudig sowie sensibel und emotional (vgl. ebd., S. 37f.). Auch Ehrlichkeit, innovatives Handeln und Denken, eine große Flexibilität sowie ein ausgeprägter Gerechtigkeitssinn sind positiv zu benennen (vgl. ebd., S. 38). Außerdem verfügen ADHS-ler:innen häufig über ein gutes visuelles Gedächtnis sowie über eine ausgeprägte Fantasie (vgl. Simchen 2020, S. 16). Bestätigt wird das Verständnis von ADHS als Ausdruck einer neurodivergenten Persönlichkeitsstruktur unter anderem von einer 2019 veröffentlichten Studie. Im Rahmen dieser Studie untersuchten Forscher:innen, ob Unterschiede im Denken und Handeln von Unternehmer:innen mit und ohne ADHS erkennbar sind (vgl. Moore et al. 2019, o. S.). Dabei arbeitete das Forschungsteam signifikante Differenzen heraus (vgl. ebd.). Beispielsweise unterschied sich laut Studie die Art und Weise des kognitiven Denkens (in der Studie als *kognitiver Style* bezeichnet) darin, dass die ADHS-ler:innen im Vergleich zu den neurotypischen Unternehmer:innen intuitiver vorgehen (vgl. ebd.). Darüber hinaus waren Differenzen in der Ausprägung der unternehmerischen Wachheit beider Vergleichsgruppen erkennbar (vgl. ebd.): Die Unternehmer:innengruppe der ADHS-ler:innen zeigte eine stärkere unternehmerische Wachheit als die neurotypische Referenzgruppe (vgl. ebd.).

Konkludierend etikettiert eine neurodiverse Betrachtung von ADHS diese nicht als eine Störung, sondern als eine genetische Normvariante, die von speziellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen geprägt ist (vgl. Theunissen 2020b, S. 46).

---

<sup>3</sup> Als Hyperfokus wird das umstrittene Phänomen bezeichnet, das bei einigen ADHS-ler:innen auftritt (vgl. Neuy-Bartmann 2012, S. 37f.). Es beschreibt das überdurchschnittlich starke Fokussieren auf eine Tätigkeit oder Aufgabe, wobei Zeitempfinden und Umgebungswahrnehmung herabgesetzt sein können (vgl. ebd.). Der Hyperfokus ist von den Betroffenen nur bedingt steuerbar, da er stark motivational ausgerichtet ist und einem großen Interesse sowie einer hohen intrinsischen Motivation bedarf (vgl. Schöttle et al. 2019, S. 636).

## 2.5 Autismus

Nachdem das Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom sowohl als medizinische Störung als auch als neurodiverse Normvariante beleuchtet wurde, soll nun gleichermaßen mit dem Autismus-Spektrum verfahren werden.

Der Autismus-Begriff wurde erstmalig von dem Schweizer Psychiater Eugen Bleuler etabliert (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 70). Bleuler befasste sich mit dem Themengebiet der Schizophrenie und verstand unter Autismus keine eigenständige Krankheit, sondern eine spezielle Erscheinungsform der Schizophrenie, die durch ein egozentrisches Wahrnehmen, Handeln und Denken gekennzeichnet ist (vgl. Schuster 2013, S. 16). Der Ursprung der Begrifflichkeit stammt aus dem Altgriechischen (*αὐτός* bedeutet *selbst*) (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 70). Später beschrieben Grunja Ssucharewa, Leo Kanner und Hans Asperger unabhängig voneinander „Kinder mit auffälliger psychosozialer Entwicklung“ (ebd.), die sich in der verringerten oder fehlenden Fähigkeit, emotionale Beziehungen einzugehen und aufzubauen äußerte, sowie Sprach- und Kommunikationsauffälligkeiten aufwiesen (vgl. ebd.). Hans Asperger entwickelte darauf aufbauend das gleichnamige Konzept des Asperger-Syndroms „im Sinne einer autistischen Persönlichkeitsstörung“ (ebd., S. 71).

Zu der Prävalenz von Autismus in Deutschland finden sich keine verlässlichen Angaben (vgl. Deutscher Bundestag 2020, o. S.), jedoch wird anhand von Studien, die 2011 erschienen sind, eine weltweite Prävalenz von circa 1 % angenommen (vgl. ebd.). 2014 betrug die Prävalenz schätzungsweise 1,14% (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 114).

### 2.5.1 Medizinische Perspektive

Autismus zählt zu den „*Tief greifenden Entwicklungsstörungen*“ (DIMDI 2022, Kap. 5) (F84), die in der frühen Kindheit beginnen (vgl. ebd.). Es handelt sich dabei um eine psychische Störung (vgl. ebd.) mit einem chronischen Verlauf (vgl. Vogeley 2020, S. 15). Autismus ist, aus medizinischer Sicht, eine nicht heilbare Störung (vgl. ebd.). Es werden daher für dieses Unterkapitel, in Anlehnung an die medizinische Sichtweise, die Formulierungen *Menschen mit Autismus* und auch *Autismus-Spektrum-Störung* gewählt, um der medizinischen Definition von Autismus zu entsprechen.

Laut ICD-10 ist eine Entwicklungsstörung „eine Entwicklungseinschränkung oder Verzögerung von Funktionen, die eng mit der biologischen Reifung des Zentralnervensystems verknüpft sind“ (DIMDI 2022, Kap. 5). Als *tiefgreifend* zählen Entwicklungsstörungen dann, wenn sie „qualitative Abweichungen in den wechselseitigen sozialen

Interaktionen und Kommunikationsmustern“ (ebd.) aufweisen und über „ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten“ (ebd.) verfügen. Letzteres muss dabei ein situationsübergreifendes Funktionsmerkmal darstellen (vgl. ebd.). Im ICD-10 wird Autismus in drei Subtypen unterteilt (vgl. ebd.). Der *frühkindliche Autismus* (F84.0) manifestiert sich vor dem dritten Lebensjahr und ist durch eine „abnorme oder beeinträchtigte Entwicklung“ (ebd.) charakterisiert sowie durch ein als abnorm bezeichnetes Verhalten in der sozialen Interaktion und Kommunikation (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist ein stereotypes, repetitives Verhalten erkennbar (vgl. ebd.). Der *atypische Autismus* (F84.1) unterscheidet sich insofern von dem frühkindlichen Autismus, als dass er sich erst zu einem späteren Zeitpunkt erstmalig symptomatisch manifestiert oder aber durch eine mangelnde Vollständigkeit der diagnostischen Kriterien bei Vorliegen mehrerer charakteristischer Symptome (vgl. ebd.). Das *Asperger-Syndrom* (F84.5) unterscheidet sich von den zuvor genannten Formen darin, dass keine allgemeine Entwicklungsverzögerung vorliegt und auch Sprache und Kognition nicht beeinträchtigt sind (vgl. ebd.). Es sind daher für alle Subtypen drei wesentliche Kernbereiche erkennbar: Es bestehen Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion sowie in der Kommunikation und es liegen eingeschränkte Interessen, repetitives und stereotypes Verhalten und Auffälligkeiten in der Aufmerksamkeitslenkung vor (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 71).

Der DSM-5 (sowie der ICD-11) unterscheidet nicht mehr zwischen verschiedenen Formen von Autismus, sondern fasst diese unter der Kategorie *Autismus-Spektrum-Störung* zusammen (vgl. ebd., S. 109). Schirmer formuliert hierzu: „Die kategoriale, ‚schubladensorientierte‘ Betrachtung des Autismus mit seinen verschiedenen Formen wurde mit dem DSM-5 zugunsten der Idee eines Kontinuums mit unterschiedlichen Ausprägungen aufgegeben“ (2016, S. 11). Initiiert wurde diese Änderung aufgrund von Kritik, nach der eine Trennung verschiedener Autismus-Formen als wenig sinnvoll erachtet wird, da diese mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen und somit schwierig voneinander zu trennen sind (vgl. Theunissen 2020a, S. 23). Laut dem DSM-5 definiert sich die Autismus-Spektrum-Störung ebenfalls durch situationsübergreifende Störungen der sozialen Kommunikation und Interaktion, die sich in der frühen Kindheit erstmalig manifestieren (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 109f.). Es müssen kontante Defizite in insgesamt drei Kernbereichen bestehen (vgl. ebd.). Diese unterteilt der DSM-5 in „Defizite in der sozial-emotionalen Wechselseitigkeit“ (ebd.), „Defizite in der nonverbalen Kommunikation“ (ebd.) und in „Defizite in der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Beziehungen“ (ebd.). Darüber hinaus müssen für eine Autismus-Diagnose nach dem DSM-5

„Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten“ (Theunissen 2020a, S. 23) in mindestens zwei von insgesamt vier Bereichen bestehen (vgl. ebd.). Den ersten Bereich bilden dabei auftretende Stereotypien in der Sprache, der Bewegung oder dem Objektgebrauch (vgl. ebd.). Der zweite Bereich ist durch das starke Bedürfnis nach Routinen und der Ablehnung von Veränderungen gekennzeichnet (vgl. ebd.). Stark eingeschränkte Interessen auf bestimmte Themenbereiche bilden den dritten, Über- oder Untersensibilität auf Temperatur, Schmerz, Berührung und ähnliche Reize (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 110) den vierten Bereich (vgl. Theunissen 2020a, S. 24). Die Symptome müssen dabei ein den Alltag beeinträchtigendes Ausmaß besitzen (vgl. ebd.). Die Autismus-Spektrum-Störung kann laut DSM-5 in „mit/ohne kognitive Beeinträchtigung“ sowie in „mit/ohne Sprachstörung“ spezifiziert werden (vgl. ebd.). Auch differenziert der DSM-5 drei Schweregrade der Autismus-Spektrum-Störung (vgl. ebd., S. 111): Die Einteilung in Stufe 1 bedeutet, dass Unterstützung benötigt wird (vgl. ebd.). In Stufe 2 wird deutliche Unterstützung und in Stufe 3 beträchtliche Unterstützung benötigt (vgl. ebd.)

Generell handelt es sich bei Autismus um eine „Summationsdiagnose“ (Schirmer 2016, S. 12), da erst die Summe der Symptome für eine Diagnose entscheidend ist (vgl. ebd.). Wie viele und welche Symptome jeweils auftreten, variiert dabei von Individuum zu Individuum (vgl. ebd.). Im Folgenden soll auf mögliche, klinische Symptome einer Autismus-Spektrum-Störung eingegangen werden. Es handelt sich dabei jedoch lediglich um einen Auszug möglicher Manifestationsformen.

Bei Menschen mit Autismus ist die basal-soziale Wahrnehmung beeinträchtigt, was sich in mangelnder Emotionserkennung, nicht vorhandenem Filtern von Reizen und einer beeinträchtigten Theory of Mind zeigen kann (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 71). *Theory of Mind* bezeichnet die Fähigkeit, „plausible Theorien über die mentalen Zustände anderer Lebewesen zu entwickeln“ (ebd., S. 73). Diese werden auf Grundlage von Verhaltensbeobachtungen entwickelt (vgl. ebd.). Theory of Mind meint somit die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (vgl. Schirmer 2016, S. 49). Der Prozess ist mit durchschnittlich neun Jahren vollständig durchlaufen und die Theory of Mind vollständig erworben (vgl. ebd., S. 50). Obligatorisch für einen Perspektivwechsel im Sinne der Theory of Mind ist die Fähigkeit, zwischen dem eigenen und dem Denken anderer differenzieren zu können (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, S. 58f.). Aufgrund der mangelnden Perspektivübernahme verhalten sich Menschen mit Autismus häufig egozentriert (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 89f.). Synonym mit der Theory of Mind kann auch von *kognitiver Empathie* gesprochen werden (vgl. ebd., S. 75). Die heutige Bedeutung des Begriffes wurde von

dem Psychologen und Philosophen Theodor Lipps geprägt (vgl. ebd.). Kognitive Empathie bezeichnet die Fähigkeit, sich in andere Menschen einfühlen zu können und so ihre mentalen Zustände zu verstehen (vgl. ebd.). Davon zu differenzieren ist die *emotionale Empathie* (vgl. ebd.). Während die kognitive Empathie beispielsweise dazu führt, dass ein trauriges Gesicht als solches erkannt wird, führt die emotionale Empathie dazu, dass daraufhin Mitleid mit dem traurigen Menschen entwickelt wird (vgl. ebd.). Menschen mit Autismus haben ausschließlich Schwierigkeiten mit der kognitiven Empathie (beziehungsweise der Theory of Mind), also mit dem Erkennen von Emotionen, nicht aber mit der emotionalen Empathie per se (vgl. ebd.). Wird eine Emotion aufgrund der eingeschränkten kognitiven Empathie jedoch nicht adäquat erkannt, dann entwickelt sich als logische Konsequenz daraus in dem Moment auch keine emotionale Empathie (vgl. ebd.). Wird eine Emotion jedoch korrekt erkannt, so sind Menschen mit Autismus durchaus zu emotionaler Empathie fähig (vgl. ebd.). Der hier beschriebene Erklärungsansatz wird als *Theory-of-Mind-Hypothese* bezeichnet (vgl. ebd., S. 120). Es bestehen allerdings auch noch andere Erklärungsansätze für die sozial-emotionalen Wahrnehmungsbesonderheiten (vgl. ebd., S. 119ff.). So führt die *dysexekutive Hypothese* diese auf bestehende Probleme beim Planen und der mentalen Flexibilität zurück (vgl. ebd., S. 119f.). Die *Hypothese der gestörten zentralen Kohärenz* geht von einer detailfokussierten Wahrnehmung und einem detailfokussierten Denken aus, sodass kontextuelle Rahmenbedingungen nicht oder kaum beachtet und somit nicht adäquat erkannt und gedeutet werden können (vgl. ebd., S. 121f.).

Beim Vorliegen einer hohen Intelligenz entwickeln manche Betroffene die Fähigkeit, emotionale Gesichtsausdrücke zu analysieren und sie, vergleichbar mit dem Erlernen einer Fremdsprache, auf analytischer Grundlage zu deuten (vgl. ebd., S. 81). Hierbei handelt es sich jedoch, anders als bei Menschen ohne Schwierigkeiten mit der kognitiven Empathie, nicht um ein implizites Erkennen, sondern um das Entwickeln von äußerlich erkennbaren Regelmäßigkeiten (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, S. 59)). Das mangelnde Erkennen impliziter Regeln ist typisch für Autismus, sodass Betroffene Zusammenhänge und Regeln, die für andere intuitiv klar zu sein scheinen, erst bewusst erlernen müssen (vgl. Vogeley 2020, S. 23). So ist bei Menschen mit Autismus beispielsweise häufig ein fehlender oder aber bewusst erlernter Blickkontakt beobachtbar (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 72). Auch das Erkennen, Benennen und Zuordnen eigener Emotionen kann für Menschen mit Autismus schwierig sein (vgl. ebd., S. 81). Bei einigen besteht außerdem eine sogenannte Synästhesie, also die „Kopplung eines sensorischen Reizes mit einer anderen Wahrnehmungsmodalität“ (Theunissen 2020a, S. 30).

Im Bereich der Kommunikation bestehen Schwierigkeiten beim turn-taking (Sprecher:innenwechsel) (vgl. ebd., S. 71). Auch wird Gesagtes wörtlich verstanden, was fachsprachlich als Konkretismus bezeichnet wird, während Kontext und Prosodie nicht oder kaum beachtet werden (vgl. ebd., S. 71ff.). Hierdurch ist das kontexteingebundene Sprachverständnis beeinträchtigt und Ironie sowie emotionale Bedeutungsinhalte werden häufig nicht erfasst (vgl. Schirmer 2016, S. 27). Bei einigen Betroffenen ist zudem eine auffällige Sprachprosodie erkennbar, die sich in einer monotonen Sprechweise und wenig Stimm-Modulation äußert (vgl. Theunissen 2020a, S. 72). Darüber hinaus wird gehäuft auf Echolalien, also dem Wiederholen von Wörtern und Sätzen, zurückgegriffen (vgl. Schuster 2013, S. 40)

Des Weiteren ist ein starkes Bedürfnis nach Routinen und vorhersehbaren, sich wiederholenden Abläufen und Strukturen erkennbar (vgl. Theunissen 2020a, S. 71). Dabei wird „aus einer gewöhnlichen Routine eine Stereotypie“ (ebd., S. 77), wenn eine „unflexible Rigidität“ (ebd.) besteht und die Routine eine „hohe, oft kaum nachvollziehbare Bedeutung ... für autistische Menschen hat“ (ebd.). Ein Unterbrechen dieser Rituale und Stereotypen kann zu einer starken Überforderung führen, die sich in Anspannung, Frustration und Wutausbrüchen manifestieren kann (vgl. ebd.). Die beschriebenen Wahrnehmungsbesonderheiten von Menschen mit Autismus sind darauf zurückzuführen, dass es sich beim Autismus, ebenso wie bei ADHS, um eine Reizfilterschwäche handelt (vgl. Schuster 2013, S. 22f.). Durch diese kann der Stresspegel bei Menschen mit Autismus dauerhaft oder sehr schnell erhöht sein (vgl. Theunissen 2020a, S. 29f.). Zur Anspannungsregulation führen Betroffene oftmals „motorische Stereotypen“ (Tebartz van Elst 2018, S. 72) aus, wie Flattern oder Schaukeln (vgl. ebd.). Die ausgeführten Bewegungen weisen ein repetitives Muster auf (vgl. Theunissen 2020a, S. 40) und werden fachsprachlich als *Stimming* bezeichnet (vgl. Kapp et al. 2019, o. S.). Stimming ist also eine Coping-Strategie zur Selbstregulation (vgl. ebd.). Aus der Reizfilterschwäche kann eine Reizüberflutung resultieren, da alle eintreffenden (Sinnes-) Reize gleich stark wahrgenommen und gewichtet werden (vgl. Schuster 2013, S. 23). Eine Trennung in „relevant“ und „irrelevant“ gelingt den Betroffenen nicht oder nur sehr schwer (vgl. ebd.). Diese Überlastung des Nervensystems wird als *Overload* bezeichnet (vgl. ebd., S. 25). In Folge eines Overloads kann es entweder zu einem *Meltdown* (vgl. Bauerfeind 2021, S. 22) oder zu einem *Shutdown* kommen (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, S. 51).

Ein Meltdown ist ansatzweise vergleichbar mit einem starken, nicht steuerbaren Wutausbruch (vgl. ebd.), der als „Ausdruck von Verzweiflung“ (Bauerfeind 2021, S. 22) in

Folge einer anhaltenden, starken Überforderung verstanden werden kann (vgl. ebd.). Während eines Meltdowns kommt es zu einem Kontrollverlust, sodass für die Betroffenen in dem Moment keine willentliche Steuerung ihres Handelns mehr möglich ist (vgl. ebd.). Auch wenn ein Meltdown in seinem Auftreten Parallelen zu einem Wutausbruch aufweist, ist dieses „Ausrasten“ wutunabhängig (vgl. ebd.).

Bei einem Shutdown hingegen kommt es zu einer weitestgehenden Isolation in Folge eines Overloads (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, S. 51). Betroffene blenden äußere Reize aus (vgl. ebd.) und ziehen sich völlig „in sich“ zurück (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 88).

In Bezug auf das autistische Sozialverhalten lassen sich nach Wing und Gould drei Formen kategorisieren (vgl. Schuster 2013, S. 42). Ein *zurückgezogenes Sozialverhalten* ist durch das Vermeiden sozialer Kontakte und einen sozialen Rückzug charakterisiert (vgl. ebd.). Werden Kontaktaufnahmen zwar nicht selbst initiiert, aber von anderen ausgehende Kontaktaufnahmen meist zugelassen, so handelt es sich um ein *passives Sozialverhalten* (vgl. ebd., S. 43). Von einem *aktiven, jedoch seltsam erscheinendem Sozialverhalten* spricht man, wenn ein aktives Zugehen auf andere besteht, im Zuge dessen jedoch keine wechselseitigen Gespräche stattfinden (vgl. ebd.). Diese Sozialverhaltensform ist charakterisiert durch repetitive Erzählungen und Formulierungen des Kindes mit Autismus (vgl. ebd.). Die Gesprächspartner:innen sind lediglich ein „Mittel zum Zweck“, um das Redebedürfnis des Kindes befriedigen zu können (vgl. ebd.). In der Praxis lassen sich auch Mischformen des Sozialverhaltens erkennen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus weisen Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung häufig eine gestörte Impulskontrolle, Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation sowie eine motorische Unruhe auf (vgl. ebd., S. 50). Bezogen auf spezielle Interessen kann ein erhöhter Rededrang vorhanden sein (vgl. ebd.). Es sind also symptomatische Ähnlichkeiten zu ADHS erkennbar (vgl. ebd., S. 50f.). Auch die Aufmerksamkeitssteuerung weist Parallelen zu der Aufmerksamkeitssteuerung von Menschen mit ADHS auf (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 77): Es kann eine Art Hyperfokus bei als interessant empfundenen Themen einsetzen, während uninteressant empfundene Themen häufig mit einer ausgeprägten Unaufmerksamkeit einher gehen (vgl. ebd.). Hierbei kommt es teilweise zu einer Ausprägung von Spezialinteressen (vgl. ebd.). Obwohl symptomatische Parallelen zwischen einer Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung und einer Autismus-Spektrum-Störung bestehen, handelt es sich aus medizinischer Sicht um zwei verschiedene Störungsbilder, die zwar komorbid (also gleichzeitig) auftreten können, es jedoch nicht müssen (vgl. Schuster 2013, S. 50f.). Erst seit dem DSM-5 ist eine komorbide

Diagnose von ADHS und Autismus überhaupt möglich (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 109). Zuvor handelte es sich bei ADHS um eine Ausschlussdiagnose von Autismus (vgl. ebd.). Dabei ist eine ADHS aufgrund der symptomatischen Ähnlichkeit die häufigste Erstdiagnose bei Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung ohne Intelligenzminderung (vgl. ebd., S. 147). Die Prävalenz einer Komorbidität von ADHS und Autismus beträgt, je nach Studienlage, zwischen 37 % und 85 % (vgl. Leitner 2014, S. 1).

Die Ursachen einer Autismus-Spektrum-Störung sind noch nicht eindeutig geklärt (vgl. Schuster 2013, S. 19). Es erscheinen insgesamt drei Entstehungsfaktoren als wahrscheinlich: „Erbliche Grundlagen, neurologische Veränderungen und Umwelteinflüsse“ (ebd.). Vor allem genetische Dispositionen gelten dabei als primärer Faktor (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 115f.), da ein genetischer Zusammenhang im Rahmen von Zwillingsstudien festgestellt werden konnte (vgl. Schuster 2013, S. 19). Jedoch ist dieser nicht auf ein einzelnes Gen oder einen bestimmten Chromosomen-Defekt zurückzuführen (vgl. Girsberger 2022, S. 31). Die genetische Erbanlage, auch als Genotyp bezeichnet, führt nicht zwangsläufig zu einem bestimmten Phänotyp, also den physischen und psychischen Eigenschaften eines Menschen (vgl. ebd.). Genetische Dispositionen sind somit lediglich als ein Wahrscheinlichkeitserhöhender Faktor zu verstehen (vgl. ebd.). Girsberger führt hierzu aus:

„Den Faktor Vererbung haben alle Autismus-Spektrum-Störungen gemeinsam, aber je früher sich der Autismus in der kindlichen Entwicklung bemerkbar macht und je stärker beeinträchtigend er sich auf die Gesamtentwicklung des Kindes auswirkt, desto eher ist neben der erblichen Veranlagung noch die zusätzliche Mitwirkung einer leichten Schädigung des Gehirns anzunehmen“ (ebd., S. 33).

Als Risikofaktoren für die Entstehung einer Autismus-Spektrum-Störung gelten entzündliche Gehirnerkrankungen, Geburtskomplikationen oder auch epileptische Anfälle (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 117).

### **2.5.2 Neurodiverse Perspektive**

Nach der Neurodiversitätsperspektive gilt Autismus nicht als eine Störung, sondern als „ein autistisches Sein mit spezifischen Ausdrucksformen, Besonderheiten und Fähigkeiten“ (Theunissen 2020a, S. 55). Es handelt sich nicht um eine Krankheit, sondern um eine neurologische Variante (vgl. ebd.). Demnach besteht keine pathologische Sicht auf Autismus (vgl. ebd., S. 56). Das Gehirn autistischer Menschen ist aus neurodiverser Sicht lediglich anders strukturiert als das Gehirn neurotypischer Menschen (vgl.

Theunissen 2020b, S. 47). Autismus wird daher als eine Normvariante betrachtet, deren neurodivergente Persönlichkeitsstruktur Informationen anders verarbeitet als neurotypische Persönlichkeitsstrukturen (vgl. Schuster 2013, S. 21). Ähnlich wie bei ADHS wird auch Autismus als ein Erbe der menschlichen Natur und als ein wertvoller „Bestandteil des genetischen Erbes der Menschheit“ (Silberman 2017, S. 500) verstanden (vgl. ebd.). Analog zu der Annahme Tebartz van Elsts, dass zwischen einer primären sowie einer sekundären ADHS differenziert werden müsse, differenziert er auch zwischen primärem und sekundärem Autismus (vgl. 2018, S. 98ff.). Beim Vorliegen vom primären Autismus sind die autistischen Besonderheiten auf ein spezifisches Eigenschaftscluster statt auf eine Störung zurückzuführen (vgl. ebd., S. 103). Ein ähnliches Konzept präsentiert Girsberger, der von „Autism pure“ (2022, S. 53) und „Autism plus“ (ebd.) spricht. Purer Autismus ist als eine „autistische Veranlagung, ohne zusätzliche Beeinträchtigungen“ (ebd.) zu verstehen, während Autismus Plus synonym zu der Autismus-Spektrum-Störung verwendet werden kann (vgl. ebd.). Diese charakterisiert sich durch das Vorhandensein von Komorbiditäten, zusätzlich zu der autistischen Veranlagung (vgl. ebd.). Diese Komorbiditäten können beispielsweise in Form einer kognitiven Behinderung, einer Sprachentwicklungsstörung, einer psychischen Erkrankung und Ähnlichem auftreten (vgl. ebd.).

Begrifflich wird von Anhänger:innen der Neurodiversitätsbewegung die Formulierung *Autismus-Spektrum* genutzt und die medizinisch geprägte Nutzung der *Autismus-Spektrum-Störung* aus bereits genannten Gründen abgelehnt (vgl. Theunissen 2020a, S. 25). Ebenso kann von einer *autistischen Person (identity-first)* gesprochen werden, nicht jedoch von einer *Person mit Autismus (person-first)* (vgl. ebd., S. 25f.). Letzteres impliziert ein pathologisches Verständnis von Autismus (vgl. ebd.). Eine Person *hat* keinen Autismus, so wie man eine Grippe haben und heilen kann, vielmehr ist Autismus als ein Teil der Identität zu begreifen (vgl. ebd., S. 55). Autist:in zu sein bedeutet aus neurodiverser Sicht *anders* zu sein, nicht jedoch krank (vgl. ebd., S. 56). Bei einer neurodiversen Sicht auf Autismus geht es um eine ressourcenorientierte Betrachtung von Autismus (vgl. ebd., S. 57). „Das erfordert einerseits das Erkennen und die Akzeptanz eigener Stärken, andererseits ihre Wertschätzung und Würdigung durch Mitmenschen“ (ebd.). Die Neurodiversität geht davon aus, dass autistische Personen aufgrund ihrer besonderen Wahrnehmung und spezifischen Stärken einen wertvollen Beitrag für die Gesellschaft leisten können (vgl. ebd., S. 55). Diese besondere Wahrnehmung äußert sich unter anderem in einem vorwiegend logisch-rationalen Denken (vgl. Girsberger 2022, S. 34). Darüber hinaus wird präferiert *ein* Sinneskanal benutzt und nicht mehrere gleich-

zeitig (vgl. ebd., S. 33). Auf dem fokussierten Sinneskanal kommt es dabei zu einer erhöhten Wahrnehmung von Reizen, während die vernachlässigten Sinneskanäle kaum oder keine Reize empfangen (vgl. Vero 2020, S. 119). Dieses Phänomen kann zu Fehlinterpretationen durch neurotypische Menschen führen, welche das daraus resultierende Verhalten als ungewöhnlich und unverständlich wahrnehmen (vgl. ebd.). Vero führt hierzu aus:

„Viele wissen nicht, warum ich anders reagiere. Sie gehen davon aus, dass meine Wahrnehmung der ihren ähnelt, und erwarten deshalb auch ein ähnliches Verhalten. Das führt dazu, dass mein Verhalten als falsch gesehen und abgelehnt wird. Durch Nichtverstehen entstehen Unsicherheit und letztendlich auch Angst, was zu Ablehnung oder Ausgrenzung führt“ (ebd., S. 117).

Die Kommunikation mit neurotypischen Menschen kann daher von beidseitigen Missverständnissen geprägt sein, da unterschiedliche Fokusse und Wahrnehmungen bestehen (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 73). Es besteht außerdem die Tendenz zum Präferieren visueller Wahrnehmungsangebote (vgl. Girsberger 2022, S. 33).

In Bezug auf autistypische Merkmale entwickelte die Autistin Dora Raymaker sieben Merkmale, die später von ASAN übernommen wurden (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, S. 64). Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- „1. Unterschiedliche sensorische Erfahrungen,
2. unübliches Lernverhalten und Problemlöseverhalten,
3. fokussiertes Denken und ausgeprägte Interessen in speziellen Bereichen,
4. atypische, manchmal repetitive Bewegungsmuster,
5. Bedürfnis nach Beständigkeit, Routine und Ordnung,
6. Schwierigkeiten, Sprache zu verstehen oder sich sprachlich auszudrücken, so wie es üblicherweise in Kommunikationssituationen (Gesprächen) erwartet wird und
7. Schwierigkeiten, typische soziale Interaktionen zu verstehen und mit anderen Personen zu interagieren“ (Theunissen 2020b, S. 57).

Dabei sind diese typischen Merkmale in ihrem Auftreten und ihrer Ausprägung variabel (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, S. 64).

Die autistischen Merkmale bestehen, aus neurodiverser Sicht, zu einem Großteil aufgrund „von der Norm abweichende Sinneswahrnehmungen“ (Boxberger 2020, S. 193), wobei nicht jede Abweichung mit einem Defizit gleichzusetzen ist (vgl. ebd.). Vielmehr kommt es laut Vertreter:innen der Neurodiversität zu Schwierigkeiten im Umgang von neurotypischen und autistischen Personen aufgrund von „Störungen in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt“ (Theunissen 2020b, S. 58). Autistisches Verhalten ist daher stets im Zusammenhang mit der jeweiligen Situation zu betrachten (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, S. 64).

Eine potenzielle Erklärung für die Wahrnehmungsbesonderheiten von Autist:innen bietet die *Intense World Theory* (vgl. Theunissen 2020a, S. 57f.). Diese geht davon aus, dass eine „neuronale Hyperfunktionalität und Hyperreaktivität“ (ebd., S. 58) bei autistischen Menschen besteht, wodurch es zu einer sehr intensiven Wahrnehmung von Reizen kommt (vgl. ebd.). Aufgrund einer hochsensiblen Amygdala (Teil des limbischen Systems), die unter anderem für Stress, Angst und das Schmerzempfinden zuständig ist, versuchen Autist:innen, eine Reizüberflutung zu vermeiden (vgl. ebd.). Darüber hinaus kommt es aufgrund dieser neuronalen Prozesse und Reaktionen zu einer Beeinflussung des Zusammenspiels „zwischen einfachen und hohen kognitiven Prozessen“ (ebd.). Daraus resultiert, „dass elementare Informationen nicht in höhere neokortikale Areale überführt werden, die für Sprache, abstraktes Denken oder die Herstellung von zeitlichen, räumlichen oder sozialen Sinnzusammenhängen notwendig sind“ (ebd.). Jedoch kann es stattdessen auch

„zu einer fragmentierten und überspezialisierten Wahrnehmung von Einzelelementen eines Ganzen sowie zu raschen und außergewöhnlichen Lernprozessen ..., zu einer Hyperpräferenzverarbeitung, einer außerordentlichen Gedächtnisverarbeitung und einem enormen Erinnerungsvermögen kommen“ (ebd.).

Die *Intense World Theory* wird unter anderem von ASAN befürwortet und unterstützt die Sicht auf Autismus als eine neurologische Variante (vgl. ebd., S. 59).

Jedoch werden einzelne Aspekte dieser Theorie auch kritisiert. So wird angemerkt, dass die Theorie nicht umfassend genug ist, um das autistische Sein in Gänze erfassen zu können (vgl. ebd.). Darüber hinaus berücksichtigt die Theorie nicht die Tatsache, dass autistische Merkmale in unterschiedlichen Ausprägungsgraden vorhanden sein können (vgl. ebd.).

Eine andere Theorie, die Autismus als neurologische Variante begreift, ist die *Empathy Imbalance Hypothesis* (vgl. ebd., S. 59f.). Diese geht statt von einer verringerten Empathiefähigkeit von einer übermäßig ausgeprägten, emotionalen Empathie aus (vgl. ebd., S. 59). Ähnlich wie die *Theory of Mind* wird auch hier der Ansatz vertreten, dass die kognitive Empathie jedoch tendenziell eher in einer schwachen Ausprägung vorhanden ist (vgl. ebd., S. 59f.). Durch dieses Ungleichgewicht und aufgrund der starken emotionalen Empathie vermeiden Autist:innen dieser Hypothese nach intensive, emotionale Reize (vgl. ebd., S. 60). Auch dieser Hypothese unterliegt die Annahme einer hyperfunktionalen Amygdala, weshalb Verhaltensweisen zur Vermeidung von Stress, Ängsten und Ähnlichem als „funktional bedeutsam, ... subjektiv zweckmäßig und sinnvoll“ (ebd.) angesehen werden (vgl. ebd.). Der Vorwurf an autistische Personen, sie seien

nicht oder zu wenig empathisch, ist darüber hinaus eine Frage der Perspektive (vgl. ebd., S. 62). Dreht man das Ganze um und betrachtet neurotypische Menschen, so fällt auf, dass es auch diesen schwer zu fallen scheint, sich adäquat in autistische Menschen hineinzusetzen und so ihre Wahrnehmungsbesonderheiten verstehen zu können (vgl. ebd.). So scheint beispielsweise das Bedürfnis nach Routine und Struktur nur logisch zu sein, wenn man die zugrunde liegende Ursache (er-) kennt und bedenkt, dass es sich hierbei um eine Möglichkeit handelt, sich in einer chaotischen Welt voller Details und einströmender Reize nicht zu verlieren und sich an etwas orientieren zu können (vgl. ebd., S. 41). Auch in Bezug auf autistische Wahrnehmungsbesonderheiten ist es eine Perspektivfrage, ob diese als Defizit oder als Stärke kategorisiert werden können (vgl. Vogeley 2020, S. 24). Ein Beispiel hierfür ist die hohe Reizoffenheit, die defizitorientiert auch als Reizfilterschwäche bezeichnet werden kann (vgl. Vero 2020, S. 118). Diese kann sowohl als eine Ressource von den Betroffenen wahrgenommen werden, als auch als ein Stressrisiko, da durch sie ein potenzieller Overload drohen kann (vgl. Theunissen 2020a, S. 97). In diesem Sinne sollen nun noch weitere Beispiele folgen, die nicht nur vermeintliche Defizite von autistischen Menschen betrachten, sondern ressourcenorientiert ausgerichtet sind.

So kommt es aufgrund der teilweise stark fokussierten Aufmerksamkeit auf einen einzelnen Sinnesreiz zu einer ausgeprägten Detailwahrnehmung (vgl. ebd., S. 30). Es handelt sich dabei aus neurodiverser Sicht nicht um ein Defizit, sondern um einen kognitiven Stil, der unter anderem zu einem sorgfältigen und genauen Arbeiten führen kann (vgl. Vogeley 2020, S. 26). Das andere, neurotypischen Menschen eventuell unkonventionell bis hin zu sonderlich erscheinende, Denken geht mit einer spezifischen Herangehensweise einher, die neue Möglichkeiten eröffnen kann (vgl. Theunissen 2020a., S. 33). Es handelt sich zumeist um ein „Denken in Bildern oder Mustern“ (ebd.), wodurch autistische Menschen durch spezifische Assoziationstechniken systematisieren und „interessenbezogene Gedächtnisleistungen“ (ebd.) erbringen können (vgl. ebd.). Diese motivational ausgerichteten Gedächtnisleistungen können zu Sonderbegabungen und einem guten Faktenwissen führen (vgl. ebd., S. 79). Das visuell geprägte Denken hilft darüber hinaus dabei, durch Mustererkennung Regularitäten entwickeln zu können (vgl. ebd.). Das spezifische Lernverhalten „in ein adaptives oder erwünschtes Korsett zu pressen“ (ebd., S. 34) impliziert jedoch Ignoranz oder sogar Geringschätzung der besonderen Lernstrategie gegenüber (vgl. ebd., S. 34f.). Bestehen Autist:innen dann auf ihre eigene Herangehensweise, so ist dies als „Ausdruck von Selbstbestimmung und eines Selbstwertgefühls“ (ebd., S. 35) zu verstehen und nicht als Verwei-

gerung oder Inflexibilität (vgl. ebd., S. 34f.). Auch die bereits defizitär betrachteten sprachlichen Auffälligkeiten können positive Seiten haben (vgl. ebd., S. 49). So kreieren einige autistische Personen überaus kreative Wortschöpfungen aufgrund ihrer Detailwahrnehmung, die sie sprachlich transportieren (vgl. ebd.). Auch Unterschiede werden von autistischen Personen oftmals schneller und präziser erkannt als von neurotypischen Menschen (vgl. ebd., S. 79). Und auch das bereits erwähnte Stimming ist insofern als Stärke einzuordnen, als dass es ein Vorhandensein geeigneter Copingstrategien zur Selbstregulation impliziert (vgl. ebd.). Um all diese Stärken nutzen zu können, ist jedoch der Kontext wichtig (vgl. Lechmann 2020, S. 130). Bestehen unterstützende Umstände, so können die Ressourcen genutzt werden, während behindernde Umstände einer Stärkennutzung im Wege stehen oder die damit zusammenhängenden Besonderheiten sogar als unerwünscht kategorisieren können (vgl. ebd.).

Trotz der Relevanz eines Bewusstseins von autismusspezifischen Stärken warnt Vogeley vor dem Romantisieren von Autismus (vgl. 2020, S. 28). Eine übersteigerte, eventuell auf Klischees beruhende Erwartungshaltung gegenüber autistischen Personen sollte vermieden und stattdessen die Erwartungen, wie bei neurotypischen Menschen auch, „an die individuelle Leistungsfähigkeit“ (ebd.) angepasst werden (vgl. ebd.).

Doch lässt sich der Neurodiversitätsansatz auch bei autistischen Menschen anwenden, die stärker beeinträchtigt sind, beispielsweise aufgrund einer geistigen Behinderung oder da sie eine ausgeprägte Sprachentwicklungsstörung aufweisen? Oder relativiert man so womöglich ihren Leidensdruck? Theunissens Einschätzung nach steht dies nicht im Widerspruch zueinander und eine Vereinbarkeit mit dem Neurodiversitätsansatz ist möglich, ohne zu relativieren oder zu bagatellisieren (vgl. 2020a, S. 98f.). Er plädiert für eine strikte Differenzierung autismusspezifischer Merkmale und vorliegender Komorbiditäten, wie beispielsweise psychischen Störungen, Intelligenzminderungen oder auch Sprachentwicklungsstörungen (vgl. ebd., S. 99). Autismus nach Neurodiversitätsperspektive umfasst die autistische Persönlichkeitsstruktur, unabhängig vom vorliegenden Schweregrad (vgl. ebd.). Es geht dabei um das autistische Sein, nicht jedoch um Komorbiditäten (vgl. ebd.). Diese dürfen zwar nicht ignoriert werden, sind jedoch kein direkter Bestandteil einer autistischen Persönlichkeitsstruktur, sondern können lediglich zusätzlich auftreten (vgl. ebd.).

### **3 Forschungsfrage**

Passend zu dem Leitsatz dieser Arbeit „Normal ist relativ“ variiert die Definition von Normalität und Störung je nach perspektivischem Ansatz, was vor allem durch die

Behinderungsmodelle und den Neurodiversitätsansatz deutlich wird. Gerade ADHS und das Autismus-Spektrum lassen sich sehr unterschiedlich konstruieren: Pathologisch als Störungen oder neurodivers als neurodivergente Persönlichkeitsstrukturen (vgl. Tebartz van Elst 2018, S. 12). Je nach Betrachtung variiert dabei auch die definatorische Besonderheit beider Phänomene: Während pathologisch auf Symptome im Sinne von Abweichungen von der Norm als Defizite ausgegangen wird (vgl. ebd., S. 39ff.), können genau diese Abweichungen neurodivers betrachtet Ressourcen darstellen und die Annahme neurologischer Varianz unterstützen (vgl. Theunissen 2020a, S. 55). Dabei scheint nicht nur das zugrundeliegende Normalitäts- und Störungsverständnis die Konstruktion von ADHS als Störungen oder Normvarianten zu beeinflussen, sondern vor allem die Konnotation der vorhandenen Abweichungen als neutral, positiv oder negativ. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird daher untersucht, inwieweit ADHS und Autismus in schulisch ausgerichteten Interventionskonzepten als Störungen konstruiert werden. Darüber hinaus soll erarbeitet werden, welches Normalitätsverständnis den Handlungsempfehlungen zugrunde liegt, die Anwendung in der schulischen Praxis finden. Auf Grundlage des Themas „Normal ist relativ“ – Konstruktion von AD(H)S und Autismus als Störungen in schulisch ausgerichteten Interventionskonzepten. Eine Diskursanalyse.“ soll diese Masterarbeit folgende Forschungsfragen beantworten: *Inwieweit konstruieren Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte aus seit 2009 erschienenen, deutschsprachigen Interventionskonzepten zum schulischen Umgang mit AD(H)S und Autismus diese als Störungen? Welches Verhalten wird als normal definiert?*

Die Beantwortung dieser Fragen wird anlehnend an der Normalismustheorie von Link sowie der Neurodiversitätsperspektive erfolgen.

## **4 Methodisches Vorgehen**

In dem folgenden Kapitel soll das methodische Vorgehen erläutert werden, welches angewandt wird, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Es wird eine kritische Diskursanalyse nach Jäger durchgeführt, weshalb sich die Bearbeitung an dem Analyseleitfaden von Jäger orientiert. Nachdem zunächst die Methode erläutert und relevante Begrifflichkeiten erklärt werden, wird anschließend das eigene Vorgehen präsentiert.

### **4.1 Kritische Diskursanalyse nach Jäger**

Wenn über die Methode der Diskursanalyse als ein Analyseverfahren gesprochen wird, so sollte zunächst geklärt werden, was genau ein *Diskurs* überhaupt ist (vgl. Jäger 2015,

S. 78). Jäger definiert einen Diskurs, in Anlehnung an Foucaults Diskurstheorie, als das vorhandene Wissen und Denken in der Gesellschaft, das zu oder über ein bestimmtes Thema besteht (vgl. Jäger 1997, o. S.). Ein Diskurs ist dabei stets geprägt von der Vergangenheit, beeinflusst die Gegenwart und wird auch in der Zukunft fortbestehen, wenn auch möglicherweise in einer modifizierten Form (vgl. ebd.). Diskurse können daher synchron-aktuell, diachron-historisch oder auch zukünftig-prognostisch sein (vgl. Jäger 2015, S. 120). Zudem befindet sich jeder Diskurs stets in einem *diskursiven Kontext* (vgl. ebd., S. 128) und kann von *diskursiven Ereignissen* geprägt werden (vgl. ebd., S. 82).

Jäger führt aus, ein Diskurs „formiert subjektives und kollektives Bewußtsein [sic!] und übt insofern Macht aus“ (Jäger 1997, o. S.). Auch der Ansatz, dass Macht und Wissen zusammenhängen, ist von Foucault etabliert (vgl. Jäger 2015, S. 38). Es wird davon ausgegangen, dass Macht stets mit Wissen verbunden ist, weshalb die kritische Diskursanalyse diese „impliziten Machteffekte“ (ebd., S. 39) herausarbeiten und sichtbar machen möchte (vgl. ebd., S. 38f.). Dabei spiegeln Diskurse die „gesellschaftliche Wirklichkeit“ (ebd., S. 33) nicht lediglich wider, sondern sie sind selbst als ein eigenständiges Konstrukt zu begreifen (vgl. ebd.). Jäger konkretisiert das Verhältnis von Wirklichkeit und Diskursen wie folgt: „Das alles kann selbstverständlich nicht bedeuten, dass sich die Wirklichkeit auf die Existenz von Diskursen reduzieren ließe, sondern nur, dass Wirklichkeit nach Maßgabe der Diskurse von den über Wissen verfügenden Menschen gedeutet wird“ (ebd., S. 36). Es geht bei Diskursen also um den Umgang mit dem vorhandenen Wissen (vgl. ebd.). Dabei sind Diskurs und Gesellschaft definitorisch nicht gleichzusetzen, sondern Diskurse sind als Bestandteile der Gesellschaft zu begreifen, welche die gesellschaftlich vorherrschende Wirklichkeit markieren (vgl. ebd., S. 37). Eine Diskursanalyse ist daher eine Gesellschaftsanalyse (vgl. ebd., S. 46) und untersucht als solche die Wirkung der Diskurse auf die Gesellschaft sowie ihr innewohnende Subjekte (vgl. ebd., S. 51). Diese Wirkung hat dabei zwei Bedeutungen: Zum einen geht es um die Prägung des individuellen sowie des Massenbewusstseins und zum anderen um die Wirkung in Bezug auf Macht (vgl. ebd.). Unter Macht versteht Jäger „die Folge dieser Wirkung auf das Bewusstsein“ (ebd., S. 52). Darüber hinaus sind Diskurse sowie ihre Wirkung nachhaltig (vgl. ebd.). Jäger unterscheidet dabei zwischen den Spezial- sowie den Interdiskursen (vgl. ebd., S. 80). Spezialdiskurse sind wissenschaftlich geprägte Diskurse, während Interdiskurse alle restlichen, nicht-wissenschaftlichen Diskurse umfassen (vgl. ebd.).

#### 4.1.1 Relevante Begrifflichkeiten

Bevor die einzelnen Schritte der Analyse skizziert werden, sollen zunächst einige relevante Begrifflichkeiten erläutert werden, angefangen mit *Kollektivsymbolen*.

Kollektivsymbole spiegeln, anlehnend an Link, das vorherrschende Bild der gesellschaftlichen Wirklichkeit wider (vgl. ebd., S. 55f.). Dabei benennt Jäger insgesamt sechs Kriterien, anhand derer ein Kollektivsymbol erkennbar ist (vgl. ebd., S. 60f.): Kollektivsymbole besitzen eine indirekte, zweite Bedeutung, welche miteinander zusammenhängen (vgl. ebd.). Sie sind zudem visuell darstellbar und mehrdeutig (vgl. ebd., S. 61). Darüber hinaus fallen einem bei der Nennung eines Kollektivsymbols weitere ein, was Jäger als „semantische Ketten“ (ebd.) bezeichnet. Sie erlauben außerdem „Analogiebeziehungen zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem“ (ebd.). Dabei müssen nicht alle Kriterien vollständig erfüllt werden (vgl. ebd.). Da Kollektivsymbole „die Gesamtheit der sogenannten ‚Bildlichkeit‘ einer Kultur“ (Link 1997, S. 25) umfassen, können aber auch „verfestigte gesellschaftliche Redeweisen“ (Jäger & Jäger 2007, S. 39) als Kollektivsymbole gedeutet werden. Sie „erzeugen ... rationales wie auch emotional gefärbtes Wissen, weil und indem sie komplexe Wirklichkeiten simplifizieren, plausibel machen und damit in spezifischer Weise deuten“ (ebd.). Daraus ergeben sich „bestimmte Logiken und (Handlungs-) Optionen“ (ebd.). Dabei muss ein Kollektivsymbol aus einem „zumindest potentiell ikonisch realisierbaren Symbolisanten ... so wie einem bzw. in der Regel mehreren Symbolisanten“ (Link 2013, S. 13) bestehen.

Eine weitere Begrifflichkeit der kritischen Diskursanalyse sind *Dispositive*. Jäger differenziert Diskurse und Dispositive wie folgt: Während Diskurse Wissen von Wirklichkeit deuten, stellen Dispositive „in Anlehnung an diese Annahmen einen prozessierenden Zusammenhang von Wissen dar, der sich in Sprechen/Denken – Tun – und Gegenständlichkeiten materialisiert“ (Jäger 2015, S. 73). Da der Normalismus nach Link laut Jäger eine „diskurstragende Kategorie“ (ebd., S. 55) darstellt, scheint die kritische Diskursanalyse außerdem eine geeignete Methode für diese Masterarbeit zu sein.

Als *Diskursfragmente* bezeichnet Jäger Texte oder Textteile, die einem bestimmten Thema zuzuordnen sind (vgl. ebd., S. 80). Mehrere thematisch übereinstimmende Diskursfragmente bilden einen sogenannten *Diskursstrang* (vgl. ebd.). Dieser kann sowohl synchron als auch diachron verlaufen (vgl. ebd., S. 80f.). Außerdem kann es zu *Diskursverschränkungen* kommen, wenn verschiedene Diskursstränge sich gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd., S. 81). *Diskursive Ereignisse* sind medial aufgegriffene Ereignisse,

die den Diskursstrang prägen (vgl. ebd., S. 82). In diesem Zuge ist auch der *diskursive Kontext* zu benennen, der den jeweiligen Kontext umfasst (vgl. ebd.).

Darüber hinaus können Diskurse auf unterschiedlichen *Diskursebenen* stattfinden (vgl. ebd., S. 84). Dabei handelt es sich um soziale Orte, „von denen aus jeweils ‚gesprochen‘ wird“ (ebd.). Verschiedene Diskursebenen können aufeinander Einfluss oder Bezug zueinander nehmen (vgl. ebd.). Davon abzugrenzen ist die *Diskursposition*, welche als „spezifischer politisch-ideologischer Standort einer Person, einer Gruppe oder eines Mediums“ (ebd., S. 85) definiert ist. Die Diskursposition lässt sich jedoch erst im Verlauf der Diskursanalyse ermitteln und nicht bereits zu Beginn (vgl. ebd.). Andernfalls würden Vorannahmen auf die Bestimmung der Diskursposition einwirken (vgl. ebd.). Konkludierend steht der *gesamtgesellschaftliche Diskurs*: „In einer gegebenen Gesellschaft [sic!] in einer gegebenen Zeit [sic!] an einem gegebenen Ort bilden die Diskursstränge zusammen den *gesamtgesellschaftlichen Diskurs*“ (ebd., S. 86).

#### **4.1.2 Ablauf einer Diskursanalyse nach Jäger**

Den exemplarischen Ablauf einer Diskursanalyse stellt Jäger wie folgt dar: Zunächst ist die Zielsetzung zu benennen, der theoretische Hintergrund zu erläutern sowie die Methode zu erklären (vgl. ebd., S. 90). Anschließend muss der Untersuchungsgegenstand benannt und die Wahl begründet werden (vgl. ebd.). Gleichmaßen ist mit der Bestimmung der Materialgrundlage zu verfahren (vgl. ebd.). Sind diese essenziellen Punkte erfüllt, folgt die Strukturanalyse (vgl. ebd.). Nach der Strukturanalyse ist eine Feinanalyse eines oder weniger Diskursfragmente vorzunehmen (vgl. ebd.). Es folgt die Gesamtanalyse und anschließend eine kritische Reflexion der Resultate sowie die Herausarbeitung möglicher Implikationen für die Praxis (vgl. ebd.). Abschließend ist noch ein Fazit zu erstellen, in dem die eigene Analyse im Hinblick auf Vollständigkeit, Gültigkeit und Limitation reflektiert werden soll (vgl. ebd.)

Die Strukturanalyse umfasst zunächst das Herausarbeiten der relevanten Aussagen (vgl. ebd., S. 95). Diese sollen anschließend nach Haupt- und Unterthemen geordnet und im Hinblick auf Inhalt, Quantität und formaler Beschaffenheit analysiert werden (vgl. ebd.). Außerdem werden im Rahmen der Strukturanalyse sprachliche sowie nicht-sprachliche Mittel herausgearbeitet und analysiert (vgl. ebd., S. 95f.). Jedes Diskursfragment muss in eine Tabelle eingetragen werden, von der die inhaltlichen Punkte zuvor begründet ausgewählt wurden (vgl. ebd., S. 96f.). Die Ergebnisse der Strukturanalyse werden anschließend im Rahmen einer Materialaufbereitung festgehalten, indem

das Material analytisch sortiert wird (vgl. ebd., S. 97). Es folgt abschließend die Analyse der Diskursfragmente, die in der Feinanalyse bearbeitet werden sollen (vgl. ebd.). Die Feinanalyse sollte möglichst umfassend sein, wobei die spezifischen Merkmale sowie die Reihenfolge variabel gewählt und gestaltet werden können (vgl. ebd., S. 98). Jäger empfiehlt zunächst die Bestimmung des institutionellen Kontextes, der die Bestimmung des Mediums, Angaben zu den Autor:innen, diskursive Ereignisse, die Intention des Textes und Ähnliches umfasst (vgl. ebd.). Anschließend soll die Textoberfläche analysiert werden, indem der Fokus auf die graphische Gestaltung und die behandelten Themen gelegt wird (vgl. ebd.). Die sprachlich-rhetorischen Mittel sollen im dritten Schritt analysiert werden, während im Anschluss inhaltlich-ideologische Aspekte im Fokus der Analyse stehen (vgl. ebd.). Zuletzt folgt die Gesamtanalyse, in der die Ergebnisse aus der Struktur- sowie die Resultate aus der Feinanalyse zusammengetragen werden (vgl. ebd.).

Jäger weist darauf hin, dass für die Reflexion der eigenen Analyse das Bewusstsein darüber wichtig ist, dass man selbst in einen oder mehrere Diskurse verstrickt ist (vgl. ebd., S. 145). Es besteht immer eine gewisse Eingebundenheit in den aktuellen, wissenschaftlichen Diskurs der eigenen Disziplin (vgl. ebd.). Daher ist *erklären* das Ziel einer Diskursanalyse, indem Ursachen und Bedingungen herausgearbeitet werden und anschließend eine Auswertung dieser Resultate folgt, wobei unterschiedliche Erklärungsansätze berücksichtigt werden sollen (vgl. ebd., S. 148). *Kritisch* wird eine Diskursanalyse dabei dadurch, dass „die sachliche Beschreibung ... Mystifizierungen aufdecken, auf Widersprüche hinweisen“ (ebd., S. 150) sowie zugrunde liegende Implikationen herausarbeiten kann (vgl. ebd.). Außerdem ist Jägers Auffassung nach bereits die Auswahl eines gesellschaftlich brisanten Themas als kritischer Ansatz einzuordnen (vgl. ebd., S. 151). Kritische Diskursanalysen haben den Anspruch, „menschliche Verhältnisse zu verbessern“ (ebd., S. 152), wobei die Wirklichkeit letztendlich dadurch analysiert wird, dass sie immer auch beurteilt wird (vgl. ebd., S. 155). Sie besitzen daher auch eine ethisch-moralische Ebene (vgl. ebd.).

## 4.2 Eigenes Vorgehen

Für diese Arbeit wird sich an den zuvor beschriebenen Analyseschritten einer kritischen Diskursanalyse nach Jäger orientiert. Jedoch werden nicht alle Schritte eingehalten und graphische Betrachtungen gänzlich ausgeklammert. Stattdessen erfolgt der Analysefokus auf den Inhalt, um zum einen den Rahmen einer Masterarbeit einhalten zu können und zum anderen, da diese Schwerpunktsetzung für die Beantwortung der Forschungs-

frage von signifikant höherer Relevanz zu sein scheint. Dies resultiert daraus, dass die Konstruktion von *Normalität* und *Störung* in schulisch ausgerichteten Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte primär durch sprachliche Mittel geschieht und graphische Aspekte eher eine sekundäre Funktion einnehmen.

Zur weiteren Eingrenzung des Materialkorpus werden außerdem mehrere Limitationen vorgenommen: Begrifflichkeiten, die eine bestimmte Auffassung von ADHS oder Autismus transportieren, werden quantitativ aufgelistet, beginnend beim Vorwort (exklusive des Inhaltsverzeichnisses) und endend mit dem letzten Kapitel oder der Schlussbemerkung, sofern vorhanden. Dabei werden „ADHS“ oder auch „Autismus“ nicht mitgezählt, da diese beiden Oberbegriffe kein eindeutig analysierbares Verständnis transportieren. Stattdessen werden Personenbezeichnungen, neurodiverse und pathologische Begrifflichkeiten aufgelistet.

Die Auswahl der Diskursfragmente, die für die Struktur- und potenziell auch für die anschließende Feinanalyse von Relevanz sind, unterliegt zudem weiteren Einschränkungen. So werden nur jene Diskursfragmente aufgenommen, die entweder eine direkte Handlungsempfehlung beinhalten oder aber aufgrund von Verhaltensattributionen die Notwendigkeit von Maßnahmen suggerieren. Dies resultiert aus der Annahme, dass vor allem in Handlungsempfehlungen die Vorstellung dessen, was als *normal* gilt aufgrund der Schilderung von Verhaltensweisen und der jeweiligen Konnotation dieser transportiert wird. Zudem besitzt abweichendes Verhalten im Sinne des Normalismus eine Signalfunktion, das an die vorherrschende Normalitätsvorstellung angepasst werden muss (vgl. Link 1997, S. 426). Betrachtet man die Diagnosekriterien des ICD-10 oder auch des DSM-5, so scheint die Diagnose vor allem aufgrund von beobachtbaren Verhaltensweisen gestellt zu werden. Aufgrund dessen erscheint ein Fokus auf Verhaltensweisen und Maßnahmen geeignet, um die Forschungsfrage beantworten und dennoch das Material eingrenzen zu können.

Dafür werden in fünf von sechs Büchern Kapitel, die im Inhaltsverzeichnis eine passende Zuordnung titulieren, nach solchen Diskursfragmenten durchsucht. In dem Herausgeberwerk wird ebenfalls das Kapitel betrachtet, welches schulische Maßnahmen tituliert, wobei sich hier für einen Beitrag entschieden wurde, der diese Zuordnung ebenfalls zulässt und außerdem nicht von Autor:innen verfasst wurde, die bereits ein Buch des Materialkorpus verfasst haben.

Für die Feinanalyse werden pro Werk ein bis zwei Diskursfragmente ausgewählt, die aufgrund der im Verlauf der Strukturanalyse herausgearbeiteten, inhaltlichen Schwerpunkte eine gewisse Repräsentanz besitzen.

### 4.3 Materialkorpus

Die Auswahl des Materialkorpus erfolgt auf Grundlage mehrerer Kriterien. Zum einen muss es sich bei dem Material um schulisch ausgerichtete Interventionskonzepte für Lehrkräfte handeln, was anhand des Titels zugeordnet werden können muss. Diese Entscheidung resultiert aus der Eingrenzung der Forschungsfrage, welche eine Analyse der Konstruktion von ADHS und Autismus als Störungen in solchen Werken erforderlich macht. Darüber hinaus werden nur jene Werke berücksichtigt, die ab 2009 erschienen sind, da in diesem Jahr die UN-Behindertenrechtskonvention den Inklusionsbegriff in Deutschland definatorisch prägte (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, S. 2), was als diskursives Ereignis verstanden werden kann. Zusammenfassend umfasst Inklusion laut Artikel 24 die Verpflichtung einer „wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft“ (ebd., S. 21), indem den spezifischen Bedürfnissen eines jeden Menschen in dem Maße entsprochen wird, dass ein gleichberechtigtes Zusammenleben gewährleistet werden kann (vgl. ebd.). Darüber hinaus soll das Umfeld so gestaltet werden, dass es „die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ (ebd.).

Zudem sollen jeweils ein fachliches Werk, eine Ratgeberlektüre und ein Innensichtwerk analysiert werden, um eventuelle Unterschiede und Parallelen je nach Zielgruppenadressierung und Autor:innenbezug herausarbeiten zu können. Aufgrund dessen wird daher auch ein Werk zu ADHS in den Materialkorpus mit aufgenommen, das kein „klassisches“ pädagogisches Konzept für Lehrkräfte ist und somit auch keine eindeutige Zuordnung anhand des Titels erlaubt. Jedoch handelt es sich hierbei um einen Ratgeber, der von einer ADHS-lerin verfasst wurde und somit das Innensichtwerk bildet. Andere Innensichtwerke von ADHS-Autor:innen, die auch schulische Handlungsempfehlungen beinhalten, konnten im Rahmen der Materialsuche nicht gefunden werden.

Da möglichst repräsentative Handlungsempfehlungen in den Materialkorpus aufgenommen werden sollen, die Anwendung in der schulischen Praxis finden und diese somit zumindest potenziell beeinflussen, werden lediglich Werke zu ADHS berücksichtigt, die entweder auf der Internetseite des zentralen ADHS-Netztes (vgl. zentrales adhs-netz o. J.a, o. S.) zu finden sind oder aber auf dem ADHS-Infoportal (vgl. ADHS-Infoportal o. J.a, o. S.), das vom zentralen adhs-netz betrieben wird (vgl. ADHS-Infoportal o. J.b., o. S.). Die Auswahl der Werke zu Autismus erfolgt auf ähnlicher Grundlage, allerdings auf der Internetseite des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Autismus (vgl. autismus Deutschland e.V. o. J.a, o. S.). Bei beiden Internetseiten handelt es sich

um zentrale Anlaufstellen (vgl. autismus Deutschland e.V. o. J.b, o. S.; zentrales adhs-netz o. J.b, o. S.). Eine tabellarische Übersicht über den Materialkorpus bietet die folgende Tabelle (siehe Tab. 1).

Diskursstrang	Material	Kürzel
<b>ADHS</b>	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). <i>ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention</i> . Stuttgart: Kohlhammer.	MS
<b>ADHS</b>	Niehage, S. & Schäfers, A. (2012). <i>ADS und ADHS: Was Lehrer tun können</i> . Buxtehude: AOL-Verlag.	SN
<b>ADHS</b>	Neuy-Bartmann, A. (2012). <i>AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder</i> (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.	N-B
<b>Autismus</b>	Hall, M. & Wieland, M. (2012). <i>Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen</i> . In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), <i>Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule</i> (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.	HW
<b>Autismus</b>	Schirmer, B. (2016). <i>Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen</i> (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	B.S
<b>Autismus</b>	Schuster, N. (2013). <i>Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern</i> (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	S

**Tabelle 1** Materialkorpus

Für die Diskursanalyse zu ADHS werden insgesamt drei Werke ausgewählt. Das Fachbuch *ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention* von Mackowiak und Schramm erschien 2016. Frau Prof. Dr. Mackowiak arbeitet als Professorin für Sonderpädagogische Psychologie an der Leibniz Universität Hannover<sup>4</sup>, wie aus dem Klappentext hervorgeht (vgl. Mackowiak & Schramm 2016). Dr. Schramm arbeitet als Vertretungsprofessor für Inklusionspädagogik mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an der Universität Potsdam (vgl. ebd.). Der

<sup>4</sup> Die folgenden beruflichen Hintergründe beziehen sich auf den Erscheinungszeitpunkt des jeweiligen Buches.

Ratgeber *ADS und ADHS: Was Lehrer tun können* erschien 2012 und wurde von Sandra Niehage und Dr. Andrea Schäfers verfasst. Laut Klappentext arbeitet Frau Niehage als Lehrkraft für Deutsch und Latein in den Sekundarstufen I und II (vgl. Niehage & Schäfers 2012). Außerdem verfügt sie über „Förderschulerfahrung“ (ebd.). Ihr berufliches Interesse gilt vor allem der schulischen Förderung von ADHS-ler:innen im Regelschulkontext (vgl. ebd.). Frau Dr. Schäfers ist promovierte Neurobiologin (vgl. ebd.). Sie studierte Biologie, Latein und Erziehungswissenschaften (vgl. ebd.). Das Innensichtwerk *AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder* von Frau Dr. Astrid Neuy-Bartmann erschien 2012 in der fünften Auflage. Frau Dr. Neuy-Bartmann arbeitet als Psychotherapeutin und hat sich, laut Klappentextangaben, beruflich auf ADHS spezialisiert (vgl. Neuy-Bartmann 2012). Sie ist selbst ADHS-lerin und hat drei ADHS-Kinder (vgl. ebd.).

Der Materialkorpus zu Autismus besteht ebenfalls aus drei Werken. Bei dem Fachbuch *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule* handelt es sich um ein Herausgeberwerk, das 2012 erschien. In den Materialkorpus geht der Beitrag *Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen* von Matthias Hall und Michael Wieland ein (vgl. Hall & Wieland 2012). Matthias Hall ist Schulleiter einer Schule, an der auch autistische Schüler:innen unterrichtet werden (vgl. Sautter et al. 2012, S. 269), während Michael Wieland an derselben Schule als Lehrkraft arbeitet und darüber hinaus eine Zeit lang als Fachberater für Autismus agierte (vgl. ebd., S. 271). Der Ratgeber *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen* von Brita Schirmer erschien 2016 in der vierten Auflage. Dr. Brita Schirmer arbeitet als Lehrkraft an einer Förderschule und hat ihren beruflichen Schwerpunkt über mehrere Jahre hinweg auf die Arbeit mit autistischen Schüler:innen gelegt (vgl. Schirmer 2016, S. 4). Das Innensichtwerk wird von dem Buch *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* repräsentiert, das 2013 in der dritten Auflage erschien und von Nicole Schuster verfasst wurde. Frau Schuster befindet sich selbst im Autismus-Spektrum und arbeitet als Apothekerin und Autorin (vgl. Schuster 2013, S. 8).

Die ausgewählten Diskursfragmente befinden sich komprimiert und mit Kürzeln versehen im Anhang.

## 5 Diskursanalyse

Es folgt zunächst die Strukturanalyse der Werke zu ADHS und anschließend zu Autismus. Anschließend werden mehrere Diskursfragmente zu ADHS und danach zu Autismus einer Feinanalyse unterzogen. Beide Analysen orientieren sich an den Schritten von Jäger, wobei jeweils gesetzte Schwerpunkte und Auslassungen begründet werden. Zuletzt folgt eine Gesamtanalyse, in der die Ergebnisse zusammengefasst, interpretiert und diskutiert werden.

### 5.1 Strukturanalyse

Im Folgenden soll nun eine Strukturanalyse erfolgen. Die vorgenommenen Modifizierungen erfolgen auf Grundlage des inhaltlichen Schwerpunktes dieser Arbeit.

#### 5.1.1 ADHS

Für eine übersichtliche und nachvollziehbare Strukturanalyse werden thematische Schwerpunkte gesetzt, die nacheinander bearbeitet werden. Dabei wird zunächst auf die Auffälligkeiten des jeweiligen Werkes eingegangen und anschließend eine zusammenfassende Betrachtung inklusive etwaiger Parallelen und Differenzen zwischen den Werken vorgenommen.

#### Begrifflichkeiten

In der Ratgeberlektüre „ADS und ADHS: Was Lehrer tun können“ (Niehage & Schäfers 2012) finden sich insgesamt 130 Personenbezeichnungen und Formulierungen, die jeweils eine bestimmte Auffassung von ADHS transportieren. Es werden mit einem prozentualen Anteil von 63,85 % überwiegend *identity-first* und neutrale Bezeichnungen genutzt (z. B. „AD(H)S-Schüler“, „AD(H)S-Betroffene“). Es scheint dennoch ein rein pathologisches Verständnis von ADHS zu existieren, da ADHS als „Störung“ oder auch als „Defizit“ deklariert wird. *Person-first* Formulierungen, die diesem pathologischen Verständnis entsprechen, sind ebenfalls vorhanden (z. B. „Kinder und Jugendliche *mit* AD(H)S“), allerdings in einem quantitativ eher geringen Ausmaß in Relation zu der Gesamtanzahl an Begrifflichkeiten. Durch die Neurodiversitätsbewegung als positiv bewertete Begrifflichkeiten werden nicht verwendet. Darüber hinaus wird ADHS mit Hilfe durch die in Klammern stehende Hyperaktivität in mit und ohne Hyperaktivität unterteilt sowie ein Fokus auf ADHS als (Verhaltens-) Auffälligkeit gelegt.

In der Innensichtlektüre „AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder“ (Neuy-Bartmann 2012) findet sich eine begriffliche Verteilung von ungefähr 30,63 % pathologischen und aus Neurodiversitätsperspektive negativ konnotierten, 67,21 % neutralen *identity-first* und 2,16 % positiv konnotierten, neurodiversen Formulierungen bei insgesamt 555 begrifflichen Formulierungen. Auch hier besteht die Tendenz zu *identity-first* Bezeichnungen (z. B. „ADS-Ier“, „ADS-Kind“). Das dominierende Verständnis von ADHS scheint dennoch pathologisch ausgerichtet zu sein, da ADHS im Rahmen dieser Lektüre als „Störung“ oder auch als „Problem“ deklariert wird und mehrere *person-first* Formulierungen zu finden sind (z. B. „Schüler *mit* ADS“). Eine neurodiverse Auffassung von ADHS wird hier durch einige wenige Formulierungen wie „ADS als besondere Persönlichkeitsstruktur“ erwähnt. Darüber hinaus finden sich Zuschreibungen von ADHS als „Krankheit“, „Herausforderung“ oder auch als „Verhaltensstörung“ und es wird zwischen ADS mit und ohne Hyperaktivität differenziert. Das fachliche Werk „ADHS und Schule“ (Mackowiak & Schramm 2016) transportiert mit insgesamt 239 Formulierungen ein ausschließlich pathologisches Verständnis von ADHS als „Störung“ oder „Problem“ und es wird viabel hierzu von „Schüler/innen *mit* ADHS“ gesprochen. Dieses Werk differenziert die hypo- und hyperaktive Form durch die Bezeichnung ADHS mit und ohne Hyperaktivität. Darüber hinaus sind Deklarationen von ADHS als „Verhaltensstörung“, oder auch als „Störung in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation“ zu finden.

Zusammenfassend lassen sich sowohl in der Ratgeberlektüre von Niehage und Schäfers als auch in der fachlichen Lektüre von Mackowiak und Schramm keine neurodivers positiv konnotierten Begrifflichkeiten finden. Während in der fachlichen Lektüre darüber hinaus ausschließlich Begrifflichkeiten genutzt werden, die auf ein pathologisches Verständnis von ADHS hindeuten, findet sich in der Ratgeberlektüre zu ungefähr zwei Dritteln eine neutrale *identity-first* Sprachverwendung. Es werden jedoch auch zu circa einem Drittel pathologische Formulierungen benutzt. Eine ähnliche Verteilung findet sich in der Innensichtlektüre von Neuy-Bartmann: Ungefähr zwei Drittel der Formulierungen sind neutral und nach dem Prinzip *identity-first* gewählt, während pathologische Formulierungen etwa ein Drittel ausmachen. Dieses Werk ist jedoch das einzige der drei Werke, in denen im Rahmen der analysierten Diskursfragmente zu Handlungsempfehlungen ein, wenn auch sehr geringer, Anteil an neurodiversen Begrifflichkeiten vorhanden ist. Insgesamt scheint ein pathologisches Verständnis von ADHS als Störung zu dominieren. Dies ist in allen drei Werken deutlich erkennbar. Zwar variiert die Verteilung der gewählten Begrifflichkeiten je nach Lektüre, jedoch verdeutlicht die Wortwahl (ob

nun pathologisch oder neurodivers) das Verständnis von ADHS eher als die Benutzung einer neutralen *identity-first* Formulierung.

Interessant sind die erkennbaren Tendenzen in Relation zu den Autor:innen: Frau Prof. Dr. Mackowiak und Herr Dr. Schramm arbeiten beide als Professor:innen an Universitäten, wie man dem Klappentext entnehmen kann (vgl. Mackowiak & Schramm 2016). Diesen wissenschaftlichen Hintergrund erkennt man auch in ihrer Lektüre, da in der medizinischen und psychologischen Wissenschaft ein pathologisches Verständnis von ADHS nach wie vor dominiert (vgl. Theunissen 2020b, S. 52).

Die Ratgeberlektüre von Frau Niehage und Frau Dr. Schäfers lässt ebenfalls einen wissenschaftlichen Hintergrund erkennen, jedoch wird auch eine *identity-first* Ideologie deutlich.

Frau Dr. Neuy-Bartmann erwähnt als ADHS-lerin als Einzige in ihrem Werk die Möglichkeit eines neurodiversen Ansatzes. Jedoch kommt auch sie beruflich aus dem psychologischen Fachbereich, woraus möglicherweise ein kausaler Zusammenhang resultiert, dass auch in ihrem Werk ein pathologisches Verständnis dominiert (vgl. ebd.).

### **Thematische Schwerpunkte**

In der Ratgeberlektüre von Niehage und Schäfers werden 31 Diskursfragmente einer Analyse unterzogen. Im Rahmen dieser 31 Diskursfragmente wird 25-mal das Verhalten thematisiert. Diese Tendenz weist darauf hin, dass vor allem das Verhalten als primärer Aspekt für Interventionen gesehen wird. Dabei wird das Verhalten zweimal allein thematisiert, 22-mal in Verbindung mit etwaigen Maßnahmen und dreimal zusammen mit der Beziehungsgestaltung. Die Beziehungsgestaltung ist insgesamt sechsmal Thema – zweimal allein, dreimal in Verbindung mit Maßnahmen und dreimal zusammen mit Verhalten. Maßnahmen werden 26-mal in den Diskursfragmenten thematisiert. Da Diskursfragmente zu Handlungsempfehlungen gesucht wurden, erscheint diese Tendenz nur logisch. Dabei wird ein Diskursfragment ausschließlich den Maßnahmen zugeordnet. Darüber hinaus lassen sich die Maßnahmen in personenbezogene sowie in umgebungsbezogene Interventionen unterteilen. Hier findet sich eine Verteilung von ungefähr 67,86 % personenbezogenen Maßnahmen, die eine Verhaltensmodifikation der Schüler:innen selbst zum Ziel haben, während 32,14 % der vorhandenen Maßnahmen sich auf umgebungsbezogene Interventionen fokussieren.

Das Innensichtwerk von Neuy-Bartmann umfasst 16 analysierte Diskursfragmente. Zwölf dieser Fragmente können dem Verhalten zugeordnet werden. Dabei wird dies nie allein thematisiert, sondern immer im Zusammenhang mit Maßnahmen (zwölfmal) oder

mit Maßnahmen und Beziehungsgestaltung gemeinsam (viermal). Die Beziehungsgestaltung ist insgesamt fünfmal Thema, darunter einmal allein. Auch hier lassen sich die Maßnahmen in personenbezogene und umgebungsbezogene Interventionen unterteilen, sodass 64,71 % der aufgeführten Maßnahmen eine Verhaltensmodifikation der Schüler:innen selbst zum Ziel haben, während sich ungefähr 35,29 % auf Umgebungsfaktoren fokussieren.

Die fachliche Lektüre von Mackowiak und Schramm beinhaltet 56 analysierte Diskursfragmente. In diesen wird das Verhalten 40-mal thematisiert. Dieses wird nie allein erwähnt, sondern immer entweder im Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung (achtmal) oder in Verbindung zu Maßnahmen (32-mal). Die Beziehungsgestaltung ist insgesamt zwölfmal Thema, davon viermal allein. Darüber hinaus lassen sich 44 Diskursfragmente der Maßnahmen-Kategorie zuordnen, wobei dies bei zwölf Diskursfragmenten die einzige thematische Zuordnung ist. Ungefähr 44,44 % der empfohlenen Maßnahmen sind personenbezogen, während 56,56 % umgebungsbezogen ausgerichtet sind.

Zusammenfassend ist erkennbar, dass sowohl in der Ratgeberlektüre als auch in dem Innensichtwerk zu etwa zwei Dritteln personenbezogene Maßnahmen vorgeschlagen werden. Das restliche Drittel besteht aus umgebungsbezogenen Interventionen. In dem fachlichen Werk hingegen sind etwas mehr als die Hälfte der vorgeschlagenen Maßnahmen umgebungsorientierte. Die Beziehungsarbeit wird in der Ratgeberlektüre von Niehage und Schäfers in einem ungefähren Verhältnis von 1:5 zu der Gesamtanzahl der Diskursfragmente erwähnt. In der Fachliteratur von Mackowiak und Schramm beträgt das Verhältnis ungefähr 1:4, während das Innensichtwerk von Neuy-Bartmann die Beziehungsgestaltung mit einem ungefähren Verhältnis von 1:3 am häufigsten thematisiert.

### **Kollektivsymbole**

Da das Thema dieser Arbeit die Konstruktion von Normalität und Störung umfasst, sollen im Folgenden primär jene Kollektivsymbole herausgearbeitet werden, die ein bestimmtes Normalitätsverständnis transportieren oder ein stereotypes Bild von ADHS forcieren. Dabei werden die vorhandenen Kollektivsymbole den Kategorien „Personenbezeichnungen“, „Verhalten“ und „Sonstiges“ zugeordnet. Es werden begriffliche Varianten immer nur einmal aufgegriffen. Mehrfach vorkommende, gleiche Kollektivsymbole werden nicht mehrmals gezählt. Die Entscheidung, den Analyseschwerpunkt der Kollektivsymbole auf den Inhalt, also *was* jeweils ausgesagt wird, auszurichten, ist not-

wendig, um den Rahmen einer Masterarbeit einhalten zu können. Zwar ist die quantitative Verteilung der jeweiligen Kollektivsymbole sicherlich ebenfalls aussagekräftig und interessant, jedoch würde der Mehrwert für diese Masterarbeit aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung signifikant geringer ausfallen als eine inhaltliche Analyse.

In der Ratgeberlektüre von Niehage und Schäfers finden sich Kollektivsymbole aller drei Kategorien (siehe Tab. 2).

Personenbezeichnung	Verhalten	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ AD(H)S-Kinder und -Jugendliche</li> <li>▪ AD(H)S-Betroffene</li> <li>▪ AD(H)S-Schüler</li> <li>▪ Hyperaktive Kinder und Jugendliche</li> <li>▪ AD(H)S-betroffene Kinder und Jugendliche</li> <li>▪ AD(H)S-ler</li> <li>▪ Aufmerksamkeitsdefizite von AD(H)S-Schülern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gewünschtes Verhalten</li> <li>▪ Ein besseres Verhalten</li> <li>▪ Verhaltensauffälligkeiten</li> <li>▪ Problemverhalten</li> <li>▪ Unerwünschtes Verhalten</li> <li>▪ Erwünschtes Verhalten</li> <li>▪ Ruhiger, ausgeglichener Mitschüler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „normaler“ Unterricht</li> <li>▪ Reiz-Filter-Schwäche</li> <li>▪ Überhitzung</li> <li>▪ Zug</li> <li>▪ Störung der Selbstregulation und Selbststrukturierung</li> <li>▪ Berg</li> <li>▪ Defizite</li> <li>▪ Zu dünn/dick/schnell/langsam</li> <li>▪ Das starre Lehrer-Schüler-Gefälle</li> <li>▪ Am längeren Hebel sitzen</li> <li>▪ Störung der Selbstregulation</li> <li>▪ Überkochende Situation</li> <li>▪ Herunterkühlen</li> <li>▪ Schüler abbremsen</li> <li>▪ Allheilmittel</li> <li>▪ Als hoffnungslosen Fall abstempeln</li> <li>▪ Lichtblick</li> </ul>

**Tabelle 2** Kollektivsymbole ADHS Ratgeberlektüre

Die verwendeten Kollektivsymbole transportieren dabei ein Normalitätsverständnis, das strikt zwischen *normal* und *anormal* differenziert. Die Festlegung dessen, was als *normal* definiert wird, lässt sich mit der Normalismustheorie von Link erklären: All das, was innerhalb des Normalfeldes liegt, wird als *normal* deklariert (vgl. Link 1997, S. 75). Was außerhalb des Normalfeldes angesiedelt ist, wird hingegen als Abweichung und *anormal* deklariert (vgl. ebd., S. 75f.). So impliziert beispielsweise „normaler“ Unterricht“, dass es normalen und anormalen Unterricht gibt. Eine „Störung der Selbstregulation“ oder auch ein „Defizit“ bezeichnet eine beeinträchtigte Funktionalität, da den gesellschaftlichen Erwartungen nicht (ausreichend) entsprochen werden kann (vgl. Hermes 2006, S. 16) und ist somit ebenfalls *anormal*. Das Normalfeld wird dabei von Normativitäten bestimmt, also sozialen Erwartungen und Verhaltensregeln, die implizit vorausgesetzt werden (vgl. Waldschmidt 1998, S. 10). Beispiele hierfür sind „gewünschtes

Verhalten“, „unerwünschtes Verhalten“, „erwünschtes Verhalten“ oder auch „Problemverhalten“. Das Kollektivsymbol des „ruhigen, ausgeglichenen Mitschülers“ offenbart dabei einen Teil der impliziten Verhaltenserwartungen, wie Schüler:innen sich zu verhalten haben, um im Normalfeld verortet werden zu können. Auch Formulierungen wie „zu dünn/dick/schnell/langsam“ suggerieren einen gewissen Akzeptanzbereich sowie ein „zu viel“ oder „zu wenig“, was aufgrund der Abweichungen außerhalb dieses Bereiches liegt. Darüber hinaus transportieren Personenbezeichnungen wie „AD(H)S-Kinder und -Jugendliche“ ein stereotypes Bild von Menschen mit den als „ADHS-typisch“ attribuierten Verhaltensweisen.<sup>5</sup> Weitere Kollektivsymbole verdeutlichen die implizite Bedeutung des Gesagten. So steht der „Zug“, der ins Rollen kommt, für Fortschritt beziehungsweise die Fortbewegung in eine bestimmte Richtung (vgl. Jäger 2015, S. 60f.). Die semantische Fortführung dieses Kollektivsymbols ist das „Abbremsen“ des Zuges, beziehungsweise der Schüler:innen. Eine „Überhitzung“ liegt vor, wenn ein bestimmtes Temperaturmaß überstiegen wird, analog zum Normalismus, in dem es ein Normalfeld gibt, das durch Stigma-Grenzen festgelegt wird (vgl. Link 1997, S. 340). Solch eine Stigmatisierung liegt beispielsweise bei dem Kollektivsymbol „als hoffnungslosen Fall abstempeln“ vor, das sich in diesem Fall auf die ADHS-ler:innen bezieht. Dabei soll die Lehrkraft den „Lichtblick“ bilden, um dem/der Schüler:in wieder Hoffnung zu ermöglichen. Das Kollektivsymbol der „Überhitzung“ wird semantisch durch die Kollektivsymbole „überkochen“ und „herunterkühlen“ fortgeführt. Die Machtverhältnisse in der Schule werden durch die Kollektivsymbole der Lehrkraft, die „am längeren Hebel“ sitzt sowie mittels des „starren Lehrer-Schüler-Gefälles“ verdeutlicht. Darüber hinaus geschieht die Konstruktion von ADHS als Störung unter anderem durch defizitorientierte Begrifflichkeiten wie „Reiz-Filter-Schwäche“ (anstatt beispielsweise von einer hohen Reizoffenheit zu sprechen) oder auch durch pathologische Begriffe wie „Allheilmittel“, welche die Notwendigkeit einer Reduzierung oder gänzlichen Heilung implizieren (vgl. Hermes 2006, S. 17).

In der Innensichtlektüre von Neuy-Bartmann finden sich ebenfalls Kollektivsymbole aller drei Kategorien (siehe Tab. 3).

Personenbezeichnung	Verhalten	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Person mit ADS</li> <li>▪ ADS-ler</li> <li>▪ Schüler mit ADS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Angemessene Verhaltensweisen</li> <li>▪ Störende Verhaltensweisen</li> <li>▪ Positive Verhaltensweisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unzulänglichkeiten</li> <li>▪ Krankheitsbild</li> <li>▪ Entschärfen</li> <li>▪ Spezielle Schwierigkeiten</li> </ul>

<sup>5</sup> Da auf die Begrifflichkeiten bereits ausführlich eingegangen wurde, werden sie an dieser Stelle nur in Kürze thematisiert.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die unaufmerksamen Träumer</li> <li>▪ ADS-Kinder</li> <li>▪ Schwierige Schüler</li> <li>▪ Das hyperaktive ADS-Kind</li> <li>▪ Aufmerksamkeitsgestörte Kinder</li> <li>▪ Impulsive und aggressive Kinder</li> <li>▪ Meister im Spalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verhaltensstörungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hürden</li> <li>▪ Den anderen Kindern</li> <li>▪ Andere Schüler</li> <li>▪ Dauerkampf</li> <li>▪ Boot</li> <li>▪ Graben</li> <li>▪ Schusslinie</li> </ul>
---	---	--

**Tabelle 3** Kollektivsymbole ADHS Innensichtwerk

Auch hier wird eine Trennung von *normal* und *anormal* vorgenommen. Dies geschieht vor allem durch Kollektivsymbole wie „angemessene Verhaltensweisen“ oder auch „störende Verhaltensweisen“, die aufgrund von Normativitäten auf implizite Verhaltenserwartungen anspielen. Dabei scheinen Stigmatisierungen wie „die unaufmerksamen Träumer“, „impulsive und aggressive Kinder“ oder auch „aufmerksamkeitsgestörte Kinder“ die Abweichungen zu betreffen. Aufgrund des nicht anforderungskonformen Verhaltens werden ADHS-ler:innen scheinbar auch als „schwierige Schüler“ etikettiert, die aufgrund ihrer „Verhaltensstörungen“ negativ auffallen. In Abgrenzung hierzu stehen die „anderen Kinder“, die sich im Normalfeld bewegen und somit als *normal* gelten. Kollektivsymbole wie „Unzulänglichkeiten“ und „Krankheitsbild“ forcieren das pathologische, negativ konnotierte Verständnis von ADHS als Störung zusätzlich. Der Umgang mit ADHS-ler:innen wird durch Kollektivsymbole wie „Dauerkampf“ als anstrengend und kräftezehrend beschrieben, weshalb Lehrkraft und Eltern „im selben Boot“ sitzen und keinen „Graben“ zwischen sich entstehen lassen dürfen, obwohl ADHS-ler:innen laut der Autorin „Meister im Spalten“ sind. Durch all diese Kollektivsymbole entsteht ein stereotypes Bild von ADHS-ler:innen, das sehr negativ behaftet ist.

Auch in der fachlichen Lektüre von Mackowiak und Schramm lassen sich Kollektivsymbole aller drei Kategorien finden (siehe Tab. 4).

Personenbezeichnungen	Verhalten	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schüler/innen mit ADHS</li> <li>▪ Kinder und Jugendliche mit ADHS</li> <li>▪ Schüler/innen mit Problemen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation</li> <li>▪ Schüler/innen mit geringer Frustrationstoleranz</li> <li>▪ Schüler/innen mit Störungen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verhaltensänderung</li> <li>▪ Störendes Verhalten</li> <li>▪ Zielführendes Verhalten</li> <li>▪ Unerwünschtes Verhalten</li> <li>▪ Sich den Erwartungen entsprechend verhalten</li> <li>▪ Ein positives Aufmerksamkeitsverhalten</li> <li>▪ Erwünschtes Verhalten</li> <li>▪ Störverhalten</li> <li>▪ Angemessenes Verhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schnell ins Wanken</li> <li>▪ Im Vordergrund stehenden Schwächen und Defizite</li> <li>▪ Beeinträchtigte Aufmerksamkeit oder Selbstregulation</li> <li>▪ In Sackgassen geraten</li> <li>▪ ADHS-Therapie</li> <li>▪ Nachteilsausgleich</li> <li>▪ Mehr als andere Schüler/innen</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kinder und Jugendliche mit Störungen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation</li> <li>▪ Impulsive Kinder</li> <li>▪ Impulsive Schüler/innen</li> <li>▪ Kinder ohne ADHS</li> <li>▪ Schüler/innen mit Problemen in der Aufmerksamkeit</li> <li>▪ Der/die störende Schüler/in</li> <li>▪ Schüler/innen mit Verhaltensproblemen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problematische Verhaltensweisen</li> <li>▪ Hyperaktives und anderes impulsives Verhalten</li> <li>▪ Sozial angemessen verhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integrieren</li> <li>▪ Hindernis</li> <li>▪ Teufelskreis</li> </ul>
---	---	--

**Tabelle 4** Kollektivsymbole ADHS Fachlektüre

Es findet ebenfalls eine Differenzierung von *normal* und *anormal* statt, wobei die ADHS-ler:innen beziehungsweise ADHS als Störung konstruiert wird. Dies geschieht durch Kollektivsymbole wie „Schüler/innen mit Störungen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation“ oder auch durch die Differenzierung von „Schüler/innen mit ADHS“ und „Kinder ohne ADHS“. Die Abweichung vom Normalfeld scheint dabei vor allem aus spezifischen Verhaltensweisen zu resultieren. So können beispielsweise „hyperaktives und anderes impulsives Verhalten“, „Schüler/innen mit Problemen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation“ oder auch „störendes Verhalten“ Kollektivsymbolen wie „sozial angemessen verhalten“, „ein positives Aufmerksamkeitsverhalten“ oder auch „erwünschtes Verhalten“ gegenübergestellt werden. Auch hier wird anhand von Normativitäten eine kollektive Vorstellung von „angemessenem Verhalten“ vorausgesetzt. Die Vermittlung eines bestimmten Stereotypen von ADHS-ler:innen wird darüber hinaus durch Attributionen wie „im Vordergrund stehende Schwächen und Defizite“ oder auch „der/die störende Schüler/in“ forciert. Kollektivsymbole wie „Nachteilsausgleich“ oder auch „ADHS-Therapie“ verdeutlichen außerdem ein pathologisches Verständnis von ADHS als Störung. So gilt laut § 209 SGB IX als Nachteilsausgleich „Hilfen für behinderte Menschen zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen“. Und eine „ADHS-Therapie“ impliziert die Notwendigkeit, dass ADHS beseitigt, symptomatisch verändert oder zumindest reduziert werden muss (vgl. Hermes 2006, S. 17). Auch die Forderung, diese Schüler:innen zu „integrieren“, erhärtet eine Differenzierung von Normalität und Abweichung. So soll bei einer Integration „das ‚andere‘ [sic!] in das ‚Eigene‘ eingebunden“ (Schwarz 2009, S. 183) werden, wobei anhand bestimmter Merkmale eine Differenzierung und somit auch eine Abgrenzung von *normal* und *anormal* aufrechterhalten wird (vgl. ebd.).

Konkludierend lässt sich festhalten, dass vor allem durch personen- und verhaltensbezogene Kollektivsymbole ein kollektives Normalitätsverständnis transportiert wird. Es fällt auf, dass vor allem bezüglich der Verhaltensweisen ähnliche oder sogar identische

Formulierungen wie „erwünschtes Verhalten“ genutzt werden, die sich an kollektiven Verhaltenserwartungen im Sinne von Normativitäten zu orientieren scheinen. ADHS als Störung resultiert demnach aus Abweichungen, da den Erwartungen nicht entsprochen wird.

## **Verhalten**

Da in allen drei Werken ein implizites Verständnis von erwünschtem und abweichendem Verhalten vorhanden zu sein scheint, sollen zunächst die thematisierten Verhaltensweisen quantitativ analysiert werden. Anschließend wird versucht, anhand der Diskursfragmente aller drei Werke das Verständnis von Verhaltensweise herauszuarbeiten, die als „angemessen“ und „erwünscht“, sprich als *normal* deklariert werden. Dem gegenüber soll außerdem herausgearbeitet werden, wodurch abweichendes Verhalten konstruiert wird und durch welche Verhaltensweisen sich dies äußert.

In der Ratgeberlektüre von Niehage und Schäfers werden vor allem die Selbstregulation und Impulsivität, die (Un-) Aufmerksamkeit, Selbststrukturierung und planvolles Handeln sowie hyperaktives Verhalten thematisiert.

In der Innensichtlektüre von Neuy-Bartmann wird die (Un-) Aufmerksamkeit von ADHS-ler:innen am häufigsten thematisiert. Darauffolgend werden Selbststrukturierung und planvolles Handeln sowie Selbstreflexion und Anstrengungsbereitschaft beziehungsweise Motivation behandelt.

Das fachliche Werk von Mackowiak und Schramm setzt den Verhaltensfokus ebenfalls auf die (Un-) Aufmerksamkeit, wobei Selbstregulation/Impulsivität gleich häufig angesprochen werden. Anschließend werden die Anstrengungsbereitschaft beziehungsweise Motivation und an dritter Stelle das Lernverhalten thematisiert.

Es wird also in allen drei Werken vor allem (un-) aufmerksames Verhalten angesprochen. Auch die Selbstregulationsfähigkeit beziehungsweise impulsives Verhalten ist in fast allen Lektüren ein häufig erwähntes Thema. Hyperaktives Verhalten wird hingegen nur von Niehage und Schäfers als dritthäufigste Verhaltensweise thematisiert, während bei den anderen beiden Lektüren andere Verhaltensweisen im Fokus stehen. Demnach scheinen im schulischen Alltag vor allem die Aufmerksamkeitsfähigkeit sowie die Selbstregulationsfähigkeit von ADHS-ler:innen als hemmend oder störend deklariert zu werden, weshalb diese mit Hilfe pädagogischer Handlungsempfehlungen an das vorherrschende Normalitätsverständnis angepasst werden sollen (vgl. Link 1997, S. 426).

Inwieweit Verhaltensdiskrepanzen zwischen dem erwarteten sowie dem auftretenden Verhalten konstruiert werden, soll nun mit Hilfe der folgenden Tabelle (siehe Tab. 5) verdeutlicht werden.

<b>Erwartetes Verhalten</b>	<b>Auftretendes Verhalten</b>
Die Schüler:innen zeigen Anstrengungsbereitschaft.	Die Schüler:innen zeigen eine schwankende Anstrengungsbereitschaft.
Die Schüler:innen stören den Unterricht nicht.	Die Schüler:innen stören den Unterricht.
Die Schüler:innen befolgen die Anweisungen ihrer Lehrkräfte.	Die Schüler:innen beachten die Anweisungen der Lehrkräfte teilweise nicht.
Die Schüler:innen können dem Unterricht folgen.	Die Schüler:innen können dem Unterricht nicht über einen längeren Zeitraum hinweg folgen.
Die Schüler:innen sind aufmerksam und konzentriert.	Die Schüler:innen verfügen über eine kurze Aufmerksamkeitsspanne.
Die Schüler:innen können sich selbst und ihre Leistungen reflektieren.	Den Schüler:innen fällt das Reflektieren von sich selbst und ihren Leistungen schwer.
Die Schüler:innen können lösungsorientiert mit Fehlern und Misserfolgen umgehen.	Die Schüler:innen verfügen über eine geringe Frustrationstoleranz.
Die Schüler:innen verfügen über eine systematische und organisierte Arbeitsweise.	Die Schüler:innen verfügen über eine unstrukturierte und impulsive Arbeitsweise.
Die Schüler:innen lassen sich nicht ablenken.	Die Schüler:innen lassen sich leicht ablenken.
Die Schüler:innen zeigen eine generelle Bereitschaft zur Mitarbeit.	Die Schüler:innen verhalten sich impulsiv und hyperaktiv.
Die Schüler:innen setzen sich mit dem Lernstoff auseinander.	Die Schüler:innen verweigern sich bei Überforderung.
Die Schüler:innen verfügen über Strategien zur Selbstregulation.	Die Schüler:innen reagieren impulsiv und verfügen nicht über ausreichend selbstregulative Kompetenzen.
Die Schüler:innen können ihr eigenes Handeln selbstständig überwachen, steuern und anpassen.	Die Schüler:innen handeln impulsiv.
Die Schüler:innen halten Verhaltensregeln ein.	Die Schüler:innen verhalten sich seltener anforderungskonform und haben Schwierigkeiten beim Befolgen von Regeln.
Die Schüler:innen sitzen während des Unterrichts ruhig auf ihren Plätzen.	Die Schüler:innen sind hyperaktiv und verfügen über einen erhöhten Bewegungsdrang.

**Tabelle 5** Verhaltensdiskrepanz ADHS

Es zeigt sich, welches Verhalten von den Schüler:innen erwartet wird, um als *normal* zu gelten. Dabei geht es vor allem um selbstregulative Kompetenzen, um Selbststrukturierung sowie um aufmerksames Verhalten im schulischen Kontext. All diese Aspekte sind

jedoch Bereiche, in denen das Verhalten und die Bedürfnisse neurodiverser ADHS-ler:innen von dem Verhalten und den Bedürfnissen neurotypischer Schüler:innen abweichen können. Da sich *Normalität* allerdings an den verbreiteten Normativitäten neurotypischer Menschen orientiert, entsteht aufgrund dieser definitorischen Unterschiede die Konstruktion einer Störung von ADHS. Im Sinne des Normalismus besitzt diese Konstruktion von „abweichendem“ Verhalten eine Signalfunktion, da aus einer Abweichung die Notwendigkeit resultiert, etwas so zu verändern, dass wieder eine Normalität hergestellt und bewahrt werden kann (vgl. Link 1997, S. 426).

### 5.1.2 Autismus

Auch die Strukturanalyse der Werke zu Autismus wird ebenso wie die Strukturanalyse zu den Werken über ADHS gegliedert und in die gleichen thematischen Schwerpunkte unterteilt.

#### Begrifflichkeiten

In der Ratgeberlektüre „Schulratgeber Autismus-Spektrum“ (Schirmer 2016) sind insgesamt 498 Begrifflichkeiten vorhanden, die für die Analyse gezählt werden. Davon sind, nach Auffassung der Neurodiversitätsbewegung, ungefähr 17,47 % negativ konnotiert. Dies geschieht entweder durch ein zugrunde liegendes pathologisches Verständnis von Autismus (z. B. „Autismus-Spektrum-Störungen“, „Entwicklungsstörung“) oder aber aufgrund von *person-first* Formulierungen (z. B. „Schüler *mit* Autismus“, „Kind *mit* Behinderung“), die sprachlich ebenjenes pathologische Verständnis transportieren. Jedoch werden mit circa 77,11 % zu einem Großteil neutrale *identity-first* Formulierungen benutzt (z. B. „Schüler im Autismus-Spektrum“, „autistische Menschen“). Darüber hinaus finden sich zu circa 5,42 % positiv konnotierte Formulierungen, die einem neurodiversen Verständnis von Autismus entsprechen (z. B. „Anderssein“, „anders strukturiertes Gehirn“). Da diese jedoch in Relation zu den pathologischen Begrifflichkeiten ungefähr dreimal weniger auftreten als negativ konnotierte Formulierungen, scheint eine pathologische Auffassung von Autismus als Störung zu dominieren. Auffällig ist außerdem, dass die Wahrnehmungsverarbeitung häufiger durch spezifische Formulierungen thematisiert wird (z. B. „Störung der neuronalen und mentalen Entwicklung“, „Filterschwäche“ oder auch „veränderte Wahrnehmungsverarbeitung“), weshalb auf dieser ein Fokus zu liegen scheint.

In der Innensichtlektüre „Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen“ (Schuster 2013) sind 640 begriffliche Formulierungen vorhanden. Davon sind ungefähr 38,28 % neuro-

diversperspektivisch negativ, 58,91 % neutral und 2,81 % positiv konnotiert. Es besteht eine Tendenz zu neutralen *identity-first* Formulierungen (z. B. „autistische Schüler“, „Autist“). Jedoch werden auch einige pathologische Formulierungen benutzt (z. B. „Entwicklungsstörung“, „autistische Störung“, „Krankheit“) sowie hierzu passende *person-first* Formulierungen (z. B. „Schüler *mit* Autismus-Spektrum-Störungen“, „Schüler *mit* Asperger-Syndrom“). Formulierungen, die einem neurodiversen Verständnis von Autismus entsprechen, sind jedoch ebenfalls, wenn auch in einem eher gering ausgeprägten Anteil, vorhanden (z. B. „Anderssein“, „Normvariante“, „veränderte Wahrnehmung“). Auffällig sind außerdem Zuschreibungen von Autismus als „Herausforderung“ oder Formulierungen wie „unter Autismus leiden“. Aufgrund der quantitativen Verteilung der vorhandenen Begrifflichkeiten scheint insgesamt ein pathologisches Verständnis von Autismus als Störung zu dominieren.

Im fachlichen Werk „Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen“ (Hall & Wieland 2012) werden 134 Formulierungen einer begrifflichen Analyse unterzogen. Dabei machen circa 41,79 % der Formulierungen neurodiversperspektivisch negativ konnotierte aus, ungefähr 57,46 % sind neutral und 0,75 % positiv konnotiert. Es werden tendenziell mehr neutrale *identity-first* Bezeichnungen benutzt (z. B. „autistischer Schüler“, „Autist“), jedoch finden sich auch *person-first* Bezeichnungen (z. B. „Schüler *mit* Autismus“, „Kinder *mit* Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen“). Darüber hinaus existieren auch pathologische Bezeichnungen (z. B. „Wahrnehmungsverarbeitungsstörung“, „Behinderung“, „Wahrnehmungsbeeinträchtigung“). Der sehr geringe Anteil neurodiverser Formulierungen besteht aus einer einzelnen Formulierung („besondere Situation des Schülers“). Darüber hinaus sind keine weiteren Formulierungen zu finden, die einem neurodiversen Verständnis von Autismus entsprechen könnten. Auch bei Wieland und Hall scheint daher ein pathologisches Verständnis zu dominieren, wobei ein inhaltlicher Fokus auf die Wahrnehmungsverarbeitung bestehen zu scheint, da diese wiederholt thematisiert wird. Konkludierend findet sich in allen drei Werken mindestens eine neurodiverse Formulierung. Dabei ist in der fachlichen Lektüre eine neurodiverse Formulierung zu finden, während in der Ratgeberlektüre von Schirmer verhältnismäßig die meisten neurodiversen Begrifflichkeiten genutzt werden. Auch pathologische und *person-first* Formulierungen sind in allen drei Werken vorhanden, die in jedem Werk den Anteil neurodiverser Formulierungen übersteigen. In der Ratgeberlektüre von Schirmer machen pathologische Formulierungen weniger als ein Fünftel der vorkommenden Begrifflichkeiten aus, in der Innensichtlektüre von Schuster sind es ungefähr ein Drittel pathologische

Formulierungen. Verhältnismäßig am meisten pathologischen Begrifflichkeiten finden sich in der fachlichen Lektüre von Hall und Wieland, wo sie etwas weniger als die Hälfte der insgesamt genutzten Begrifflichkeiten ausmachen. Der Anteil neutraler und *identity-first* Formulierungen ist mit über drei Vierteln in der Ratgeberlektüre von Schirmer am größten. In der Innensichtlektüre von Schuster sowie der fachlichen Lektüre von Hall und Wieland werden zu etwas mehr als die Hälfte neutrale Formulierungen genutzt, wobei der Anteil in dem Werk von Schuster marginal größer ausfällt als bei Hall und Wieland. Auffällig ist die jeweilige Verteilung insofern, als dass sich in der Innensichtlektüre sowie in der fachlichen Lektüre, die pathologischen und neutralen Formulierungen betreffend, nur geringe Unterschiede finden lassen. In der Ratgeberlektüre findet sich jedoch eine deutliche Diskrepanz in Anlehnung an diese Verteilungen. Dennoch scheint insgesamt in allen drei Werken ein pathologisches Verständnis von Autismus als Störung zu dominieren. Zwar finden sich auch variierende Anteile geringen Ausmaßes an neurodiversen Formulierungen, jedoch überwiegen die pathologischen Formulierungen in allen Werken. Interessant ist die begriffliche Verteilung vor dem beruflichen Hintergrund der jeweiligen Autor:innen sowie der Textzuordnung in das wissenschaftliche, das Ratgeber- oder das Innensichtsegment. Das eher fachlich ausgerichtete Werk von Hall und Wieland nutzt die wenigsten neurodiversen und dafür die meisten pathologischen Formulierungen. Hier könnte die wissenschaftliche Ausrichtung der Lektüre maßgeblich dafür verantwortlich sein, da in einigen wissenschaftlichen Fachbereichen nach wie vor ein pathologisches Verständnis von Autismus überwiegt (vgl. Theunissen 2020b, S. 52). Schwieriger zu interpretieren sind jedoch die restlichen Werte, da vor allem die Ratgeberlektüre von Schirmer die meisten neurodiversen und *identity-first* Bezeichnungen nutzt sowie den geringsten Anteil pathologischer Begrifflichkeiten in Relation zu den anderen beiden Werken. Denkbar wäre das Heranziehen ihres beruflichen Hintergrundes als Lehrerin an einer Förderschule, die sich schwerpunktmäßig auf die Arbeit mit autistischen Schüler:innen konzentriert hat (vgl. Schirmer 2016, S. 4). Da jedoch auch Hall und Wieland einen ähnlichen beruflichen Hintergrund aufweisen und an einer Förderschule arbeiten (vgl. Güntert 2021, o. S.), scheint lediglich die Ausrichtung der Werke (wissenschaftlich vs. praxisorientiert) eine mögliche Erklärung für diese Verteilung sein zu können.

### **Thematische Schwerpunkte**

In der Ratgeberlektüre von Schirmer werden insgesamt 87 Diskursfragmente in die Strukturanalyse einbezogen. Innerhalb dieser wird 78-mal das Verhalten von Autist-

:innen thematisiert. Somit scheint vor allem das Verhalten als primärer Aspekt für Interventionen angesehen zu werden. Das Verhalten wird dreimal allein, einmal in Verbindung zur Beziehungsgestaltung und 74-mal im Zusammenhang mit Maßnahmen erwähnt. Die Beziehungsgestaltung wird insgesamt einmal erwähnt. Maßnahmen werden insgesamt 83-mal thematisiert, davon neunmal allein. Dabei können die Maßnahmen in personenbezogene und umgebungsbezogene Interventionen unterteilt werden. 50,57 % der empfohlenen Maßnahmen zum schulischen Umgang mit Autismus streben dabei eine Verhaltensmodifikation der Schüler:innen selbst an, während sich circa 49,43 % auf umgebungsorientierte Maßnahmen beziehen.

Aus der Innensichtlektüre von Schuster werden 46 Diskursfragmente einer Analyse unterzogen. Dabei können 34 Diskursfragmente der Oberkategorie „Verhalten“ zugeordnet werden, wovon drei nur dieser Kategorie zugeordnet werden. Dreimal wird das Verhalten zusammen mit der Beziehungsgestaltung erwähnt, 29-mal in Verbindung zu Maßnahmen. Die Beziehungsgestaltung wird elfmal thematisiert, darunter siebenmal allein und zweimal in Verbindung mit Maßnahmen. Maßnahmen werden 34-mal angesprochen, davon fünfmal allein. Es finden sich exakt jeweils 50 % personenbezogene und 50 % umgebungsbezogene Interventionen unter den Maßnahmen.

Für die fachliche Lektüre von Hall und Wieland werden insgesamt 20 Diskursfragmente analysiert. In diesen ist das Verhalten 18-mal Thema, immer in Verbindung zu Maßnahmen. Die Beziehungsgestaltung wird im Rahmen der Diskursfragmente nicht erwähnt. Alle 20 Diskursfragmente können der Kategorie „Maßnahmen“ zugeordnet werden. Dabei bilden ungefähr 13,64 % der empfohlenen Interventionen personenbezogene Maßnahmen, die eine Verhaltensmodifikation der Schüler:innen selbst zum Ziel haben. Circa 86,36 % sind umgebungsbezogenen Maßnahmen zuzuordnen.

Zusammenfassend halten sich sowohl bei Schuster als auch bei Schirmer die personenbezogenen Maßnahmen tendenziell die Waage und werden jeweils zu (ungefähr) gleichen Teilen erwähnt. Bei Schirmer findet sich eine marginale Tendenz zu personenbezogenen Maßnahmen. In der fachlichen Lektüre von Hall und Wieland besteht hingegen eine deutliche Tendenz zu umgebungsbezogenen Maßnahmen.

Die Relevanz oder Gestaltung der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung findet bei Hall und Wieland keine Erwähnung, bei Schirmer wird sie einmal thematisiert. In dem Werk von Schuster macht die Erwähnung der Beziehungsgestaltung im Rahmen der analysierten Diskursfragmente ungefähr einen Anteil von 1:4 aus.

Insgesamt sind die herausgearbeiteten Verteilungen von personen- und umgebungsbezogenen Maßnahmen nicht eindeutig interpretierbar, da Schirmer sowie Hall und Wie-

land einem ähnlichen beruflichen Kontext entstammen. Auffällig ist, dass das wissenschaftlich ausgerichtete Buch den höchsten Anteil umgebungsorientierter Maßnahmen aufweist. Die Beziehungsgestaltung nimmt in der Innensichtlektüre von Schuster die größte Relevanz ein, gemessen an der Häufigkeit der Thematisierung. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Schuster als Autistin einer gelungenen und wertschätzenden Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung am meisten Bedeutung beimisst, da sie als Betroffene auch die Innensicht kennt, während die Autor:innen der anderen beiden Werke (soweit beurteilbar) lediglich die Außensicht berücksichtigen können. Hierbei handelt es sich jedoch lediglich um Spekulationen und nicht um eindeutig belegbare Schlussfolgerungen.

### Kollektivsymbole

Auch die Kollektivsymbole der Werke zu Autismus werden im Folgenden, ebenso wie bei den Kollektivsymbolen zu ADHS, den drei Kategorien „Personenbezeichnungen“, „Verhalten“ und „Sonstiges“ zugeordnet, da die Auswahlkriterien der Diskursfragmente deckungsgleich sind.

In der Ratgeberlektüre von Schirmer finden sich Kollektivsymbole aller drei Kategorien (siehe Tab. 6).

Personenbezeichnung	Verhalten	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schüler im AS</li> <li>▪ Kinder und Jugendliche im AS</li> <li>▪ Beeinträchtigte Schüler</li> <li>▪ Neurotypische Kinder</li> <li>▪ Ein Kind mit ungestörter Entwicklung</li> <li>▪ Kinder im AS</li> <li>▪ Kinder mit Beeinträchtigung</li> <li>▪ Schüler im Autismus-Spektrum</li> <li>▪ Junge im Autismus-Spektrum</li> <li>▪ Menschen im AS</li> <li>▪ Frau im Autismus-Spektrum</li> <li>▪ Neurotypischer Pädagoge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Befremdliches Kommunikationsverhalten</li> <li>▪ Unerklärbar scheinendes Verhalten</li> <li>▪ Unangemessenes Sozialverhalten</li> <li>▪ Angemessenes Verhalten</li> <li>▪ Zielverhalten</li> <li>▪ Verhaltensprobleme</li> <li>▪ Problematisches Verhalten</li> <li>▪ Problemverhalten</li> <li>▪ Verhaltensänderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autismusspezifische Probleme</li> <li>▪ Körperbehinderung</li> <li>▪ Roboterhaft</li> <li>▪ Tabuthemen</li> <li>▪ Geeignete Smalltalk-Themen</li> <li>▪ Integrieren</li> <li>▪ Nachteilsausgleich</li> <li>▪ Andere</li> <li>▪ Soziale Regeln</li> <li>▪ Explosiv</li> <li>▪ Veränderte Wahrnehmung</li> <li>▪ Filterschwäche</li> <li>▪ Wimmelbild</li> <li>▪ Andere Kinder</li> <li>▪ Kognitive Beeinträchtigungen</li> <li>▪ Autismusspezifische Schwierigkeiten in der Wahrnehmungsverarbeitung</li> <li>▪ Entschärfen</li> <li>▪ Als anderen Kindern</li> <li>▪ „Muster hinter den Dingen“</li> <li>▪ Kognitive Besonderheiten des Schülers im AS</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Überflutet</li> <li>▪ Als andere Kinder und Jugendliche</li> <li>▪ Sozial verträglich</li> </ul>
--	--	---

**Tabelle 6** Kollektivsymbole Autismus Ratgeberlektüre

Aufgrund einiger Kollektivsymbole lässt sich eine Differenzierung von *normal* und *anormal* nach der Normalismustheorie von Link erkennen. Da von „beeinträchtigten Schülern“, „Schülern im Autismus-Spektrum“ und „Kindern und Jugendlichen im AS“ auf der einen sowie vom „Kind mit ungestörter Entwicklung“, „neurotypischen Kindern“ und dem „neurotypischen Pädagogen“ auf der anderen Seite gesprochen wird, scheinen autistische Schüler:innen dabei außerhalb des Normalfeldes zu liegen, während die „anderen Kinder“ in Abgrenzung hierzu als *normal* gelten und sich somit innerhalb des Normalfeldes befinden. Auffällig ist die mehrfache Verwendung des Begriffes „neurotypisch“, der zumindest teilweise auf ein neurodiverses Verständnis von Autismus als Normvariante schließen lässt. Im Widerspruch hierzu stehen jedoch Kollektivsymbole wie „unangemessenes Sozialverhalten“, „angemessenes Verhalten“ oder auch „sozial verträglich“, die im Sinne von Normativitäten auf implizite Verhaltenserwartungen hindeuten. Es scheint ein gewisses Paradoxon zu bestehen: Während einerseits von einer „veränderten Wahrnehmung“ oder von „kognitiven Besonderheiten des Schülers im AS“ gesprochen wird, die ein neurodiverses Verständnis von Autismus als Normvariante transportieren, wird andererseits von „geeigneten Smalltalk-Themen“, „Integration“ und „autismusspezifischen Problemen“ gesprochen. Dabei sind „geeignete Smalltalk-Themen“ ein Kollektivsymbol für jene Themen, die aufgrund ihrer Unverfänglichkeit gesellschaftlich akzeptiert werden. In Abgrenzung hierzu nennt die Autorin „Tabuthemen“, welche man vermeiden sollte, um in der Gesellschaft nicht negativ aufzufallen. Durch die gewählten Kollektivsymbole scheint daher zwar eine Toleranz für neurodiverse Menschen transportiert zu werden, jedoch keine Akzeptanz für ihr Anderssein. Diese Position verdeutlicht auch das Kollektivsymbol „integrieren“. Integration bedeutet, dass eine ausgegrenzte Gruppe in die Gesellschaft aufgenommen werden soll, dort jedoch weiterhin, in Abgrenzung zu der neurotypischen Gesellschaft, als *anormal* gilt (vgl. Schwarz 2009, S. 183). Durch Kollektivsymbole wie „roboterhaft“, „unerklärbar scheinendes Verhalten“ oder auch „befremdliches Kommunikationsverhalten“ wird darüber hinaus ein bestimmter Stereotyp von Autist:innen transportiert. „Körperbehinderung“, „Nachteilsausgleich“ und „Filterschwäche“ vermitteln zudem ein pathologisches Verständnis von Autismus als Störung. Hierbei wird vor allem auf die veränderte Wahrnehmungsverarbeitung Bezug genommen, was durch Kollektivsymbole wie

„autismusspezifische Schwierigkeiten in der Wahrnehmungsverarbeitung“, „Wimmelbild“ oder von Informationen „überflutet“ werden verdeutlicht wird.

In dem Innensichtwerk von Schuster finden sich keine Kollektivsymbole zum Verhalten, jedoch welche der Kategorien „Personenbezeichnungen“ und „Sonstiges“ (siehe Tab. 7).

Personenbezeichnung	Verhalten	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autistische Menschen</li> <li>▪ Schüler mit Autismus</li> <li>▪ Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen</li> <li>▪ Autistische Schüler</li> <li>▪ Autistisches Kind</li> <li>▪ Kinder mit Autismus</li> <li>▪ Schüler mit besonderen Bedürfnissen</li> <li>▪ Schüler mit Autismus</li> <li>▪ Schüler mit Behinderungen</li> <li>▪ Gesunde Klassenkameraden</li> <li>▪ Autisten</li> <li>▪ Nicht-autistische Menschen</li> <li>▪ Kind mit Aufmerksamkeitsstörungen</li> <li>▪ Jugendliche mit Autismus</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inklusion</li> <li>▪ Stätten der Wissensvermittlung nach unten</li> <li>▪ Lernende Institution</li> <li>▪ „Beschnuppern“</li> <li>▪ Neuland betreten</li> <li>▪ Reise</li> <li>▪ Hürde</li> <li>▪ Behinderung</li> <li>▪ Schwerbehindertengrad</li> <li>▪ Nachteilsausgleich</li> <li>▪ Defizit</li> <li>▪ Hochintelligent</li> <li>▪ Eine hochqualifizierte Ausbildung</li> <li>▪ Alle anderen</li> <li>▪ Außenseiterrolle</li> <li>▪ Sog</li> <li>▪ Der Masse folgen</li> <li>▪ Mitmacheffekt</li> <li>▪ Gruppenzwang</li> <li>▪ Ungeschriebene Regeln</li> <li>▪ Wie eine Fremdsprache lernen</li> <li>▪ Gemeinschaftsgefühl</li> <li>▪ In einem positiveren Licht sehen</li> <li>▪ Von den anderen unterscheidet</li> <li>▪ In die Gemeinschaft eingliedern</li> <li>▪ Das Kind bremsen</li> <li>▪ Durch die Blume</li> <li>▪ Normale Klassen</li> <li>▪ Integrieren</li> <li>▪ Reizüberflutung</li> <li>▪ Konzentrationsprobleme</li> <li>▪ Draht</li> <li>▪ Wie die anderen sein</li> <li>▪ Im richtigen Leben</li> </ul>

**Tabelle 7** Kollektivsymbole Autismus Innensichtwerk

Zunächst fällt auf, dass dieses Werk als einziges keine Kollektivsymbole zum Verhalten nutzt. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass die Autorin als autistischer Mensch die impliziten, gesellschaftlichen Regeln nicht intuitiv kennt und sie daher auch nicht automatisch voraussetzt (vgl. Schuster 2013, S. 68). Auch in diesem Werk finden

sich jedoch Kollektivsymbole, die eine Differenzierung von *normal* und *anormal* transportieren. So wird beispielsweise von „Schülern mit Autismus“ sowie von ihren „gesunden Klassenkameraden“ gesprochen, von „autistischen Schülern“ und „nicht-autistischen Menschen“. Vor allem die Attribution von „gesund“ in Bezug auf die neurotypischen Schüler:innen scheint von Relevanz zu sein, da dieses Verständnis von Autismus als Störung durch Kollektivsymbole wie „Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen“, „Schüler mit Behinderungen“, „Defizit“ oder auch „Nachteilsausgleich“ weiter forciert wird. Darüber hinaus wird eine Abgrenzung von *normal* und *anormal* durch Kollektivsymbole wie „normale Klassen“ und „von den anderen unterscheidet“ nicht nur erhärtet, sondern es suggeriert, dass *normal* zu sein das zu erstrebende Ziel sein sollte. Dieses Bild wird beispielsweise durch die Aufforderung, „ungeschriebene Regeln“, also die Normativitäten der Gesellschaft, „wie eine Fremdsprache“ lernen zu müssen, um „integriert“ und „in die Gemeinschaft eingegliedert“ zu werden, forciert. So verliert das autistische Kind seine „Außenseiterrolle“ abseits der Gesellschaft, unterliegt dem „Sog“, der „Masse zu folgen“, kann „wie die anderen sein“ und somit ein „Gemeinschaftsgefühl“ erleben. Diese scheinbare Attraktivität des Normalfeldes entspricht der Normalismustheorie von Link (vgl. 1997, S. 339).

In dem fachlichen Werk von Hall und Wieland sind Kollektivsymbole aller drei Kategorien vorhanden (siehe Tab. 8).

Personenbezeichnung	Verhalten	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menschen mit Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen</li> <li>▪ Schüler mit autistischem Verhalten</li> <li>▪ Autistischer Schüler</li> <li>▪ Autistische Menschen</li> <li>▪ Wahrnehmungsbeeinträchtigte Menschen</li> <li>▪ Autist</li> <li>▪ Schülerinnen und Schüler mit Autismus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Angemessenes motorisches Verhalten</li> <li>▪ Mangelnde Konzentration</li> <li>▪ „ruhige“, konzentrierte Schüler</li> <li>▪ Autistische Verhaltensweisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Behinderung</li> <li>▪ Wahrnehmungsverarbeitungsstörung</li> <li>▪ Einströmen</li> <li>▪ Besondere Situation des Schülers</li> <li>▪ Integrieren</li> <li>▪ Wahrnehmungsverarbeitungsschwäche</li> </ul>

**Tabelle 8** Kollektivsymbole Autismus Fachlektüre

Auch in dem fachlichen Werk wird ein pathologisches Verständnis von Autismus als Störung konstruiert, indem beispielsweise von „Menschen mit Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen“, „Behinderung“, „wahrnehmungsbeeinträchtigten Menschen“ oder auch von einer „Wahrnehmungsverarbeitungsschwäche“ gesprochen wird. Die „Schülerinnen und Schüler *mit* Autismus“ müssen daher erst in die Gesellschaft „integriert“ werden. Dies kann gelingen, wenn sie zum Beispiel „angemessenes motorisches Ver-

halten“ erlernen und „ruhige“, konzentrierte Schüler“ sind. Es wird durch Attributionen wie „autistische Verhaltensweisen“ oder auch „Schüler mit autistischem Verhalten“ außerdem ein stereotypes Bild von Autist:innen vermittelt, welches auf der Verhaltensebene besteht. Es scheint zwischen *normalem* und *anormalem* Verhalten differenziert zu werden, wobei letzteres durch „autistische Verhaltensweisen“ repräsentiert wird.

Konkludierend wird mit Hilfe spezifischer Kollektivsymbole in allen drei Werken Autismus als Störung in Abgrenzung zur Normalität konstruiert. Diese Differenzierung von *normal* und *anormal* wird darüber hinaus durch Formulierungen wie „andere Kinder“ forciert. Auffällig ist außerdem, dass in allen drei Werken vom „Integrieren“ autistischer Schüler:innen gesprochen wird. Des Weiteren wird ein stereotypes Bild von Autist:innen transportiert, welches durch Kollektivsymbole wie „autistische Schüler“ oder auch „Schülerinnen und Schüler mit Autismus“ sprachlich vermittelt wird. Demnach scheint sich an bestimmten, kollektiv als „autismustypisch“ etikettierten Merkmalen orientiert zu werden, die vor allem das Verhalten sowie die Wahrnehmung betreffen. Dabei nutzen zwei von drei Werken Kollektivsymbole zu impliziten Verhaltenserwartungen, während diese im Innensichtwerk nicht vorhanden sind. Es scheint insgesamt aufgrund der klaren Trennung zwischen *normal* und *anormal* eine Signalfunktion zu bestehen, die eine Herstellung weitgehender Normalität fordert (vgl. Link 1997, S. 426).

## **Verhalten**

Da in allen drei Werken eine Differenzierung von *normalem* und *abweichendem* Verhalten besteht, sollen zunächst die thematisierten Verhaltensweisen quantitativ analysiert werden. Anschließend wird versucht, anhand der Diskursfragmente aller drei Werke das Verständnis von Verhaltensweise herauszuarbeiten, die als „sozial verträglich“ und „angemessen“, sprich als *normal* deklariert werden. Dem gegenüber soll außerdem herausgearbeitet werden, welche Verhaltensdiskrepanzen bei autistischen Schüler:innen bestehen und wie abweichendes Verhalten konkret konstruiert wird.

In der Ratgeberlektüre von Brita Schirmer wird vor allem das Sprachverständnis, beziehungsweise die kommunikativen Fähigkeiten thematisiert. Am zweithäufigsten werden das Sozialverhalten und aggressives Verhalten, an dritter Stelle selbstregulatives Verhalten angesprochen.

In dem Innensichtwerk von Nicole Schuster geht es ebenfalls primär um das Sprachverständnis und kommunikative Fähigkeiten und sekundär ist das Sozialverhalten Thema. Am dritthäufigsten werden in dem Innensichtwerk die Konzentration und das Arbeitsverhalten thematisiert.

In dem fachlichen Werk von Hall und Wieland geht es am meisten um Flexibilität, danach um Selbststrukturierung und an dritter Stelle um das Lernverhalten. Während bei Schuster und Schirmer also Parallelen vorhanden sind, zeigt sich bei Hall und Wieland ein konträres Bild. Es ist insgesamt keine eindeutige Tendenz erkennbar. In der Ratgeberlektüre von Schirmer sowie in der Innensichtlektüre von Schuster findet sich im Rahmen der vorgeschlagenen Maßnahmen eine Fokussierung vor allem auf das Kommunikationsvermögen sowie das Sozialverhalten autistischer Schüler:innen, während dies bei der wissenschaftlichen Lektüre von Hall und Wieland nicht der Fall ist. Auch die weiteren Unterkategorien weisen eine recht variierende Häufigkeitsverteilung auf. Die Schwerpunkte scheinen daher unterschiedlich gesetzt zu sein: Bei Hall und Wieland scheint es primär um ebenjene Verhaltensbereiche zu gehen, die den Unterricht und das Lernen beeinflussen (Flexibilität, Selbststrukturierung und Lernverhalten). Letzteres umfasst dabei vor allem die veränderte Wahrnehmungsverarbeitung im Vergleich zu der Wahrnehmungsverarbeitung neurotypischer Menschen. Da der Titel dieses Werkes eine schulische Förderung adressiert, scheinen die vorhandenen Schwerpunkte plausibel zu sein. Hingegen findet sich bei Schirmer im Rahmen ihrer Ratgeberlektüre ein Fokus vor allem auf überfachliche Kompetenzen. Bei Schuster zeigt sich ein heterogenes Bild von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Da der Titel die Formulierung „Eine Innen- und Außenansicht“ (Schuster 2013, S. 3) beinhaltet, lässt sich die Vermutung aufstellen, dass die Berücksichtigung beider Ansichten unter anderem durch die entsprechende Kombination fachlicher und überfachlicher Kompetenzen geschehen soll.

Wie die Verhaltensdiskrepanzen des erwarteten und des auftretenden Verhaltens von autistischen Schüler:innen in Relation zu neurotypischen Schüler:innen konkret konstruiert werden, soll im Folgenden mit Hilfe der Tabelle (siehe Tab. 9) verdeutlicht werden.

<b>Erwartetes Verhalten</b>	<b>Auftretendes Verhalten</b>
Die Schüler:innen sind aufmerksam und konzentriert.	Die Schüler:innen weisen eine mangelhafte Konzentrationsfähigkeit auf.
Die Schüler:innen können sich auf mehrere Sinneskanäle gleichzeitig konzentrieren und über diese Informationen aufnehmen.	Die Schüler:innen können sich auf einen Sinneskanal zur Zeit konzentrieren und über diesen Informationen aufnehmen.
Die Schüler:innen können verschiedene Wahrnehmungskanäle zum Lernen nutzen.	Die Schüler:innen lernen primär über den visuellen Wahrnehmungskanal.

Die Schüler:innen können sich flexibel auf unbekannte Situationen einstellen.	Die Schüler:innen benötigen im Voraus präzise und klare Informationen über die jeweiligen Rahmenbedingungen.
Die Schüler:innen können sich selbst strukturieren und organisieren.	Die Schüler:innen benötigen klare, vorgegebene Strukturen.
Die Schüler:innen erkennen körpersprachliche Signale und interpretieren diese korrekt.	Die Schüler:innen erkennen und interpretieren körpersprachliche Signale nicht oder nicht korrekt.
Die Schüler:innen verstehen bildhafte Sprache.	Die Schüler:innen verfügen über ein konkretistisches Sprachverständnis.
Die Schüler:innen kennen die impliziten sozialen und Gesprächsregeln intuitiv und wenden diese an.	Die Schüler:innen kennen die impliziten sozialen und Gesprächsregeln nicht automatisch.
Die Schüler:innen bauen soziale Beziehungen auf und erhalten diese aufrecht.	Die Schüler:innen haben Schwierigkeiten damit, sich auf andere Personen einzustellen.
Die Schüler:innen halten sich dann an Regeln, wenn es sinnvoll ist.	Die Schüler:innen verfügen über einen rigiden und unflexiblen Regelgebrauch.
Die Schüler:innen können sich selbst regulieren.	Die Schüler:innen benötigen Stereotypen und externe Reizreduktion zur Regulation.
Die Schüler:innen erkennen den Gesamtkontext.	Die Schüler:innen verfügen über eine detailorientierte Wahrnehmung.
Die Schüler:innen lernen intuitiv aus Handlungskonsequenzen, indem sie andere Menschen beobachten.	Die Schüler:innen lernen diskursiv aus Handlungskonsequenzen, indem ihnen das Verhalten anderer erklärt wird.
Die Schüler:innen können Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und Prioritäten setzen.	Die Schüler:innen gewichten Informationen gleichwertig und können schwer priorisieren.
Die Schüler:innen lassen sich nicht durch äußere Reize ablenken.	Die Schüler:innen lassen sich leicht durch äußere Reize ablenken.
Die Schüler:innen sind motiviert, sich mit den Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen.	Die Schüler:innen verfügen über ein eingeschränktes Interessensgebiet und sind darüber hinaus wenig bis gar nicht motiviert, sich mit den Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen.

**Tabelle 9** Verhaltensdiskrepanz Autismus

Es zeigt sich, welche Verhaltenserwartungen an die Schüler:innen bestehen, um als *normal* zu gelten. Dabei geht es vor allem um Aspekte, welche die Wahrnehmungsverarbeitung betreffen, sowie um Flexibilität, (Selbst-) Strukturierung und um das Sozialverhalten im schulischen Kontext. All diese Aspekte sind jedoch Bereiche, in denen das Verhalten und die Bedürfnisse neurodiverser Autist:innen von dem Verhalten und den Bedürfnissen neurotypischer Schüler:innen abweichen können. Da sich das Normalfeld allerdings an den verbreiteten Normativen neurotypischer Menschen orientiert, entsteht aufgrund dieser definitorischen Unterschiede die Konstruktion einer Störung von Au-

tismus. Im Sinne des Normalismus besitzt diese Konstruktion von Autismus als Abweichung von der Norm eine Signalfunktion, da aus einer Abweichung stets die Notwendigkeit resultiert, etwas so zu verändern, dass wieder *normale* Verhältnisse hergestellt und bewahrt werden (vgl. Link 1997, S. 426).

## **5.2 Feinanalyse**

In der folgenden Feinanalyse wird, ebenso wie bei der Strukturanalyse, eine *inhaltliche* Analyse folgen. Graphische Aspekte werden nicht beachtet. Darüber hinaus werden nicht alle von Jäger benannten Schritte für eine Feinanalyse vorgenommen, sondern nur jene, welche für die vorliegende Arbeit als relevant erachtet werden. Dieses Vorgehen ist laut Jäger jedoch mit der Methode vereinbar und legitim (vgl. 2015, S. 97f.). Für jedes Werk werden ein bis zwei repräsentative Diskursfragmente einer genaueren Analyse unterzogen. Die Auswahl dieser Fragmente richtet sich dabei nach den in der Strukturanalyse herausgearbeiteten, thematischen Schwerpunkten. Tabellarische Übersichten und Zeileneinteilungen der ausgewählten Diskursfragmente befinden sich im Anhang (siehe Tab. 10-13).

### **5.2.1 ADHS**

Zunächst erfolgt die Feinanalyse einzelner Diskursfragmente, die den Werken zu ADHS entstammen. Dabei wird als erstes das fachliche Werk, anschließend die Ratgeberlektüre und zuletzt das Innensichtwerk analysiert, um die Reihenfolge der Strukturanalyse beizubehalten.

#### **ADHS und Schule**

Bei dem gedruckten Buch „ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention“ (Mackowiak & Schramm 2016) handelt es sich um ein Fachbuch. Indikatoren hierfür sind die vorhandene Wissens- sowie Handlungsorientierung (vgl. Flockenhaus 2016, o. S.) sowie die professionell ausgerichtete Zielgruppe, welche das Buch primär aus akademischen oder beruflichen Gründen liest (vgl. Reinhardt 2019, S. 24f.). In diesem Fall richtet sich das Buch an Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter:innen an Schulen (vgl. Mackowiak & Schramm 2016, S. 5). Ein weiteres Indiz für die Zuordnung des Buches als Fachbuch ist darüber hinaus die verwendete Fach- und Bildungssprache (vgl. Reinhardt 2019, S. 26). Auch der Titel ist viabel zu der fachlich-wissenschaftlichen Ausrichtung des Buches.

Erschienen ist das Buch 2016 im Kohlhammer Verlag. Dabei handelt es sich um einen Fachbuchverlag, der Bücher verlegt, die Wissen sowohl für den privaten als auch beruflichen Kontext vermitteln (vgl. Kohlhammer o. J.a, o. S.).

Die Intention der Reihe „Brennpunkt Schule“, zu der auch das vorliegende Buch gehört, wird auf der Internetseite wie folgt beschrieben:

„Die Reihe wird all die Facetten von Schule aufgreifen, die die Institution Schule jenseits engerer Unterrichtsgestaltung prägen und häufig entscheidend belasten. Im Mittelpunkt stehen dabei Schwierigkeiten und Probleme, aber auch die großen Handlungschancen, an denen die Schule als soziale Institution und sozialer Raum scheitert oder wächst“ (Kohlhammer o. J.b, o. S.).

Passend hierzu wird die Absicht der Autor:innen damit beschrieben, dass mit diesem Buch ein Beitrag geleistet werden soll, „schwierige Situationen fortan noch besser zu lösen und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schüler/innen, ihren Eltern sowie Behandelnden zu entlasten“ (Mackowiak & Schramm 2016, S. 6). Es wird also eine problemorientierte Herangehensweise an den schulischen Umgang mit ADHS deutlich, welche impliziert, dass aufgrund von ADHS auftretende Probleme im Schulkontext obligatorisch sind.

Als repräsentatives Diskursfragment aus dem fachlichen Buch von Mackowiak und Schramm wird ein Diskursfragment (MS48) ausgewählt (siehe Tab. 10). Dieses enthält sowohl eine Differenzierung von *normal* und *anormal*, als auch implizite Verhaltenserwartungen und Attributionen von ADHS-ler:innen.

In dem Diskursfragment wird zunächst begründet, warum Regeln im Umgang mit ADHS-ler:innen eine hohe Relevanz aufweisen. Anschließend wird ein eskalierender Kreislauf von dem Verhalten der Schüler:innen, der Reaktion der Lehrkraft auf dieses und der Auswirkung der Reaktion auf die Schüler:innen beschrieben, um darauf folgend die operante Verstärkung als Möglichkeit zu präsentieren, mit deren Hilfe dieser Kreislauf (für den im Text die Metapher des „Teufelskreises“ (Z. 14; Z. 24f.) verwendet wird) durchbrochen werden kann. Dabei impliziert die Verwendung dieser negativ konnotierten Metapher eine Negativspirale, wodurch ein negativer Zustand immer weiter verschlechtert wird. Verlässt man diese abstrakte Ebene und wendet dieses Bild konkret auf ADHS-Schüler:innen an, so folgt daraus eine entsprechend negative Attribution. Zuletzt folgt, wie zur Validierung der vorgeschlagenen Maßnahme, eine wissenschaftliche Referenz. Inhaltlich werden die Themen Verhalten (insbesondere die Regeleinhaltung, aber auch das Lern- und Sozialverhalten sowie die Selbstregulation) und Maßnahmen (in diesem Fall handelt es sich um personenbezogene Maßnahmen zur Verhaltensmodifikation der Schüler:innen) angesprochen. Die vorhandenen Diskursstränge sind

*Normalität* (und in Abgrenzung hierzu *Störungen*) sowie *ADHS*, welche miteinander verschränkt sind. Als argumentatives Ziel kann die Legitimation sowie Validierung der vorgeschlagenen Maßnahme genannt werden, welche das Verhalten der Schüler:innen an gesellschaftliche Erwartungen anpassen soll.

Eine Textkohärenz wird unter anderem durch Adverbien erzeugt, die Beziehungen zwischen dem Geschriebenen herstellen. Auch Konjunktionen als Verbindungselemente sind zu finden. Darüber hinaus sind die Formulierungen fach- und bildungssprachlich ausgerichtet. Es wird zudem gegendert („Schüler/innen“) und *person-first* Formulierungen genutzt. Außerdem sind Quellenangaben zu wissenschaftlichen Referenzen vorhanden. Diese sollen die getätigten Aussagen validieren und wissenschaftliche Bezüge herstellen. Zudem finden sich gehäuft generalisierende Aussagen durch Formulierungen wie „oft“, „meistens“, „ganz häufig“ oder auch durch die Litotes „nicht selten“. Letztere dient der Hervorhebung des Gesagten, indem das Gegenteil verneint wird (vgl. Institut für Neuere Deutsche Literatur 2014, S. 2). Die wiederholte Verwendung des Wortes „besonders“ transportiert außerdem die Differenzierung von *ADHS* als Abweichung zur Norm. Der Umgang mit *ADHS* ist demnach eine „besondere Herausforderung“ (Z. 7) und stellt „besondere Anforderungen“ (Z. 11) an die Lehrkraft und „insbesondere“ (Z. 34) *ADHS*-ler:innen haben „besondere Schwierigkeiten“ (Z. 4f.), sich regelkonform zu verhalten.

„Störendes Verhalten“ (Z. 1; Z. 15) oder auch „unerwünschtes Verhalten“ (Z. 36) wird durch „das Nichteinhalten von Regeln“ (Z. 1; Z. 15f.) präzisiert, „angemessenes Verhalten“ (Z. 10) oder auch „erwünschtes Verhalten“ (Z. 35f.) besteht im Kontrast hierzu im regelkonformen Verhalten. Das Ziel der vorgeschlagenen Maßnahme ist daher der „Aufbau erwünschten bzw. Abbau unerwünschten Verhaltens“ (Z. 35f.). Durch Formulierungen wie „als andere Kinder“ (Z. 10) oder „bei anderen Schüler/innen“ (Z. 39) wird außerdem eine klare Differenzierung von *normal* und *anormal* vorgenommen, die jeweils mit anforderungskonformen beziehungsweise -nonkonformen Verhaltensweisen attribuiert ist.

Des Weiteren wird durch die Substantive „Machtkampf“ (Z. 17) und „Widerstand“ (Z. 26f.) der schulische Umgang mit *ADHS* als Aushandlungsprozess geschildert, den man gewinnen oder verlieren kann. Dabei wird dem/der *ADHS*-ler:in eine problembehaftete Position zugeschrieben, während die Lehrkraft indirekt als Opfer dargestellt wird.

Bei der Auflistung weiterer Substantive ist zudem eine thematische Fokussierung auf das Verhalten ersichtlich, die sich in störendes und unerwünschtes Verhalten sowie angemessenes und erwünschtes Verhalten gliedert.

Inhaltlich-ideologisch wird ein Bild von ADHS-ler:innen transportiert, das diese folgendermaßen zeichnet: ADHS-ler:innen verhalten sich häufig nicht anforderungskonform und missachten Regeln. Sie verfügen über mangelhafte Selbstregulationsfähigkeiten und sind stattdessen abhängig von externer Verstärkung. Darüber hinaus ist ein anderer Umgang mit ihnen notwendig, weshalb die Lehrkraft nicht so vorgehen kann wie bei den *normalen* Schüler:innen. Generell besteht ein hohes Konfliktpotenzial zwischen diesen Schüler:innen und der unterrichtenden Lehrkraft aufgrund der Regelmissachtungen und den daraus resultierenden, obligatorischen Unterrichtsstörungen. Häufig haben ADHS-ler:innen aufgrund ihrer Symptomatik außerdem schon negative Erfahrungen gemacht. Zuletzt müssen sie durch operante Verfahren zu Verhaltensänderungen veranlasst werden, da ihr auftretendes Verhalten nicht akzeptabel ist.

Dies impliziert ein Gesellschaftsverständnis, nach dem sich das Individuum an die Umwelt (oder in diesem Fall an die Institution Schule) anpassen muss.

### **ADS und ADHS: Was Lehrer tun können**

Bei dem gedruckten Medium mit dem Titel „ADS und ADHS: Was Lehrer tun können“ handelt es sich um einen Ratgeber von Sandra Niehage und Andrea Schäfers. Das Werk ist diesem Genre zuzuordnen, da die Zielgruppe Menschen mit einem spezifischen Interesse bilden (vgl. Reinhardt 2019, S. 24). In diesem Fall sind konkret Lehrkräfte adressiert, worauf auch der Titel schließen lässt (vgl. Niehage & Schäfers 2012, S. 4). Ein weiterer Indikator für die Zuordnung als Ratgeber bildet darüber hinaus die überaus prägnante Handlungsorientierung sowie die direkte Ansprache per „Sie“ der Leser:innen (vgl. Reinhardt 2019, S. 25).

Verlegt wird der Ratgeber von dem AOL-Verlag. AOL steht für „Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel“ (scolix o. J., o. S.) und gehört zur Klett-Gruppe (vgl. ebd.). Der AOL-Verlag hat sich auf das Verlegen von Unterrichtsmaterialien und praxiserprobten Ratgebern spezialisiert, weshalb alle Autor:innen dieses Verlages über schulische Praxiserfahrung verfügen (vgl. ebd.).

Die Intention des vorliegenden Ratgebers ist zum einen das knappe Vermitteln wichtiger Hintergrundinformationen zu ADHS, der primäre Fokus liegt jedoch auf den Materialien des Buches (vgl. Niehage & Schäfers 2012, S. 4f.). Niehage und Schäfers führen hierzu aus: „Aber Sie [die Lehrkräfte (Anm. d. Verf.)] müssen (leider) mit diesen Hin-

tergründen und Problemen im Unterricht umgehen, d.h. Sie müssen grob darüber Bescheid wissen, um was es sich handelt, und wie man damit als Lehrer in Ihrem und dem Sinne aller Schüler zurechtkommt“ (ebd., S. 4). Zum einen wird durch diese Intention die Zuordnung als Ratgeber bestärkt, zum anderen wird jedoch auch eine defizitorientierte Haltung ADHS gegenüber deutlich, da es als „Problem“ etikettiert wird, mit dem sich Lehrkräfte im Unterricht arrangieren *müssen*. Die Lehrkräfte werden so indirekt in eine machtlose Position gestellt, in der sie den ADHS-Schüler:innen ausgeliefert sind, während die Position der ADHS-ler:innen als problematisch attribuiert wird.

Zwei Diskursfragmente (SN23, SN31) werden im Folgenden einer genaueren, inhaltlichen Analyse unterzogen. Die Auswahl dieser beiden Diskursfragmente erfolgt unter dem Aspekt der Repräsentation, da SN23 kollektive Verhaltenserwartungen thematisiert, während SN31 ein stereotypes Bild von ADHS-ler:innen und den schulischen Umgang mit diesen Schüler:innen transportiert.

Das Diskursfragment SN23 (siehe Tab. 11) thematisiert die Bereiche Verhalten (Selbstregulation/Impulsivität sowie Hyperaktivität) und personenbezogene Maßnahmen. Die vorhandenen Kollektivsymbole sind „erwünschtes Verhalten“ (Z. 7), „Problemverhalten“ (Z. 4), „AD(H)S-Schüler“ (Z. 1) sowie „AD(H)S-Betroffene“ (Z. 3). Im Rahmen des Fragments wird zunächst die didaktische Methode des Belohnungsplans erklärt und ihr Zweck erläutert. Es geht dabei um das Erreichen einer Verhaltensänderung durch positive Verstärkung. Anschließend wird der Ablauf der Methode ausgeführt, wie unerwünschtes Verhalten durch eine erwünschte Verhaltensalternative ersetzt werden kann. Der Grundgedanke des sogenannten Belohnungsplans ist die extrinsische Motivation zur Verhaltensmodifikation aufgrund zuvor abgesprochener Belohnungen für den/die Schüler:in. Es besteht eine Diskursstrangverschränkung der Diskursstränge zu *Normalität* und *ADHS*. Das argumentative Ziel dieses Diskursfragments ist die Präsentation und Erklärung des Materials „Belohnungsplan“ (Niehage & Schäfers 2012, S. 53), um eine Verhaltensmodifikation bei ADHS-ler:innen im schulischen Kontext zu bewirken und das Verhalten somit an gesellschaftliche Erwartungen anzupassen. Da das Material im Fokus steht, wird im Text auch auf dieses verwiesen.

Sprachlich-rhetorisch fällt zunächst eine direkte Ansprache der Leser:innen auf. Darüber hinaus ist die Sprache bildungssprachlich und teilweise auch fachlich gewählt, aber dennoch nicht übermäßig kompliziert und auch für Laien ohne pädagogischen Hintergrund verständlich. So wird beispielsweise auf lange Schachtelsätze verzichtet und generell eine flüssige Lesbarkeit eingehalten. Es wird außerdem nicht gegendert, sondern stets die maskuline Form gewählt.

Eine Textkohärenz entsteht vor allem aufgrund des gleichbleibenden Themas, über das geschrieben wird. Dass die Zielgruppe aus Lehrkräften besteht, wird durch Referenzbezüge auf Vorwissen verdeutlicht, wie beispielsweise „pädagogisch wertvolle Belohnungen“ (Z. 9f.). Darüber hinaus wird im Sinne des Normalismus eine Haltung transportiert, nach der *Anormales* so an die Normativitäten der Gesellschaft angepasst werden muss, dass es sich dem Normalfeld zumindest annähert (vgl. Link 1997, S. 426). Dabei wird lediglich thematisiert, *dass* sich das Verhalten verändern muss und *wie* dies unterstützt werden kann, nicht jedoch, *worin* das unerwünschte beziehungsweise das erwünschte Verhalten genau besteht. Somit scheint erwünschtes Verhalten eine Implikation zu sein, die sich an kollektiven Verhaltenserwartungen aufgrund gesellschaftlicher Normativitäten orientiert.

Anhand der verwendeten Substantive sind zum einen *identity-first* Formulierungen erkennbar, zum anderen wird durch diese ein Fokus auf die Verhaltensebene gelegt. So wird zum Beispiel von „Problemverhalten“ (Z. 4), „Verhaltensweisen“ (Z. 6; Z. 16) und generell von „Verhalten“ (Z. 1; Z. 5; Z. 7) gesprochen, wobei letzteres in „erwünschtes“ (Z. 7) sowie in „zu modifizierende[s] Verhalten“ (Z. 5) unterteilt wird.

Inhaltlich-ideologisch wird ein stereotypes Bild von ADHS-ler:innen gezeichnet: Sie sind sehr emotional und haben in der Vergangenheit bereits häufig negative und frustrierende Erfahrungen gemacht. Daher sprechen sie auch „besonders gut“ (Z. 3) auf positive Verstärkung an. Zeigen sie unerwünschtes Verhalten oder auch „Problemverhalten“ (Z. 4), so muss dieses durch extrinsische Motivation verändert werden. Dies gelingt ADHS-ler:innen aufgrund ihrer mangelhaften selbstregulativen Kompetenzen jedoch nicht allein, sondern sie brauchen externe Motivationsanreize durch Belohnungen. Darüber hinaus sind ADHS-ler:innen hyperaktiv. Alles in allem müssen sie durch bestimmte Methoden darin unterstützt werden, sich den kollektiven Verhaltenserwartungen entsprechend zu verhalten, während Abweichungen vom Normalfeld nicht akzeptiert werden. Aufgrund dessen wird ein vorherrschendes Gesellschaftsverständnis transportiert, nach dem sich das neurodivergente Individuum an die neurotypische Gesellschaft anpassen muss. Dies entspricht einer pathologischen Ansicht von ADHS, da die Abweichungen im Sinne des Normalismus so verändert werden sollen, dass *Normalität* gewahrt und weitgehend wieder hergestellt werden kann (vgl. Link 1997, S. 426).

In dem Diskursfragment SN31 (siehe Tab. 12) wird vor allem die Beziehungsgestaltung thematisiert. Zunächst wird der schulische Umgang mit ADHS-ler:innen als „anstrengend“ (Z. 3) attribuiert. Daher enthält der vorliegende Ratgeber Anregungen und Tipps, mit dieser „schwierige[n] Situation“ (Z. 4) umgehen zu können. Zuletzt folgt der Appell

an die lesenden Lehrkräfte, diese „Herausforderung“ (Z. 9) anzunehmen und ein „Lichtblick“ (Z. 9) für ihre ADHS-Schüler:innen zu sein. Das argumentative Ziel des Diskursfragments scheint dabei der Appell zu sein, ADHS-ler:innen nicht aufzugeben und ihnen gegenüber eine obligatorische Resignation zu zeigen, sondern an die Schüler:innen zu glauben und ihnen das auch zu vermitteln. Die vorhandenen Substantive verdeutlichen diese thematische Ausrichtung und Intention ebenfalls. Auch hier besteht eine Diskursstrangverschränkung von *Normalität* und *ADHS* auf der Diskursebene Schule. Mittels verschiedener, negativ konnotierter Adjektive wird der Umgang mit ADHS-ler:innen als „anstrengend“ beschrieben, die Situation als „schwierig“ und ADHS-ler:innen von anderen Menschen oftmals als „hoffnungslos“ etikettiert. Vor allem bezüglich des schulischen Umgangs mit ADHS-ler:innen besteht das Implikat, dass dieser anstrengend ist und auch anstrengend bleiben wird. Dabei wird eine passive Hilflosigkeit der Lehrkraft gegenüber ADHS-Schüler:innen konstruiert, da diese die Klasse und den Unterricht auseinandernehmen. Letzteres kann als das Durcheinanderbringen der ursprünglichen Ordnung und Struktur, der *Normalität*, gedeutet werden. Die Formulierung, dass ADHS-ler:innen dankbar sind, wenn die Bereitschaft besteht, mit ihnen zu arbeiten, suggeriert ein Entgegenkommen seitens der Lehrkraft, da diese optional die Arbeit mit ADHS-ler:innen ablehnen und verweigern könnte. Inwieweit dies jedoch im Unterrichtskontext geschehen soll, wird nicht weiter ausgeführt. Möglicherweise kann hier die Metapher des „hoffnungslosen Falls“ aufgegriffen werden und soll im Kontrast zu einer Arbeitsbereitschaft stehen. Im Gegenzug hierzu soll die Lehrkraft als „Lichtblick“ (Z. 9) als Hoffnungsgeber:in fungieren. Worauf sich diese Hoffnung bezieht, wird jedoch nicht konkretisiert. Denkbar wäre beispielsweise eine Hoffnung auf Herstellung einer Normalität, indem eine Anpassung des/der ADHS-ler:in an gesellschaftliche Verhaltenserwartungen folgt. Aber auch eine Hoffnung auf Akzeptanz und Wertschätzung neurodivergenten Persönlichkeitsstrukturen gegenüber ist eine mögliche Interpretation. Da die Metapher „Allheilmittel“ (Z. 1) allerdings auf eine vollständige Herstellung der erwarteten Funktionalität abzielt, was eine Orientierung am medizinischen Behinderungsmodell erkennen lässt (vgl. Hermes 2006, S. 17), erscheint erstere Vermutung naheliegender zu sein.

Insgesamt wird in diesem Diskursfragment ein Bild von ADHS-ler:innen als Herausforderung gezeichnet, da sie die gewohnte Ordnung und Struktur, die *Normalität* durcheinanderbringen. Dieses Menschenbild basiert auf einem Gesellschaftsverständnis, nach dem der Umgang mit vom Normalfeld abweichenden Persönlichkeitsstrukturen als anstrengend und schwierig, nicht jedoch als hoffnungslos erlebt wird.

## **AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder**

Bei dem gedruckten Medium von Astrid Neuy-Bartmann handelt es sich um einen Ratgeber, da die Zielgruppe des Buches Menschen mit einem spezifischen Interesse an der Thematik bilden, welches sowohl beruflich als auch privat bestehen kann (vgl. Reinhardt 2019, S. 24). Die Autorin selbst benennt als Zielgruppe „Betroffene und ihre Angehörigen, aber durchaus auch für Angehörige aller Berufsgruppen, die mit ADS-Betroffene arbeiten“ (Neuy-Bartmann 2012, S. 13). Typisch für eine Ratgeberlektüre ist darüber hinaus auch die direkte Ansprache der Leser:innen (vgl. Reinhardt 2019, S. 25). Ebenfalls ist eine starke Handlungsorientierung erkennbar, da „konkrete Hilfestellungen“ (Neuy-Bartmann 2012, S. 13) vermittelt werden sollen. Auch der Titel validiert die Ratgeber-Einordnung.

Das Buch ist im Klett-Cotta Verlag erschienen, einem Verlag mit einem breit gefächerten Themenspektrum (vgl. Klett-Cotta o. J., o. S.). Die Intention des Buches ist zum einen das Vermitteln von Informationen über ADHS, zum anderen sollen alltagstaugliche Hilfestellungen für Betroffene, Angehörige, Partner:innen und Pädagog:innen gegeben werden (vgl. Neuy-Bartmann 2012, S. 13f.).

Das einer Feinanalyse unterzogene Diskursfragment N-B3 (siehe Tab. 13) greift die Themen Maßnahmen sowie Verhalten auf. Dabei sind sowohl personen- als auch umgebungsbezogene Maßnahmen enthalten. Im Bereich des Verhaltens werden (Un-) Aufmerksamkeit und Hyperaktivität thematisiert. Darüber hinaus sind auch Verhaltenserwartungen sowie Attributionen vorhanden. Zunächst wird eine Maßnahme genannt (Bewegung ermöglichen). Anschließend wird die Notwendigkeit dieser erläutert und eine Ursachenbeschreibung für die auftretende, motorische Unruhe gegeben. Es folgt der Rat an Lehrkräfte, sich im Umgang mit ADHS-Schüler:innen Hilfe bei anderen Professionen zu suchen sowie die Empfehlung weiterer Maßnahmen (den Unterricht abwechslungsreich gestalten und das Kind loben). Zuletzt folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte in kurzen, prägnanten Sätzen. Das argumentative Ziel des Diskursfragments bildet das Vermitteln geeigneter Maßnahmen zum schulischen Umgang mit Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit. Die angesprochenen Diskursstränge *Normalität* und *ADHS* sind auf schulischer Diskursebene miteinander verschränkt.

Auf sprachlich-rhetorischer Ebene ist zunächst die eher alltagssprachliche Formulierungsweise zu benennen. So sind statt Fachwörtern vermehrt Redewendungen und Metaphern zu finden, wie zum Beispiel „in Gelassenheit üben“, „in den Bann ziehen“ oder auch „sich vor etwas hüten“. Außerdem werden stellenweise alte Rechtschreibregeln angewandt, da beispielsweise „daß“ statt „dass“ geschrieben wird. Darüber hinaus ist

eine Innensichtperspektive vorhanden, indem auch Ursachen für motorisch unruhiges sowie unaufmerksames Verhalten angeführt werden. Dies kann zu einem besseren Verständnis für abweichendes Verhalten und daraus resultierenden Bedürfnissen beitragen. Aufgrund der fett geschriebenen Zusammenfassung am Ende des Diskursfragments findet eine Hervorhebung der Aspekte *Bewegungsmöglichkeiten schaffen, als Lehrkraft ruhig bleiben und sich Hilfe holen* sowie *Schüler:innen für angemessene Verhaltensweisen loben* statt.

Insgesamt sind wenig Satzverbindungselemente vorhanden. Stattdessen wird mittels einer thematisch passenden und aufeinander aufbauenden Aneinanderreihung von Sätzen eine Textkohärenz erzeugt. Vorhandene Kollektivsymbole sind „das hyperaktive ADS-Kind“ (Z. 1), „angemessene Verhaltensweisen“ (Z. 10), „ADS-Kinder“ (Z. 10) und „aufmerksamkeitsgestörte Kinder“ (Z. 12f.). Dabei findet durch die Kollektivsymbole zum einen eine Attribution von ADHS-ler:innen als aufmerksamkeitsgestört und hyperaktiv statt, zum anderen besteht die Implikation, dass ein kollektives Verständnis für angemessenes und unangemessenes Verhalten besteht.

Betrachtet man die vorhandenen Substantive, so erzeugen diese eine thematische Fokussierung auf Unruhe und Bewegung im unterrichtlichen Kontext. Dabei sind verwendete Substantive wie „Probleme“ (Z. 7; Z. 20) oder „Schwierigkeiten“ (Z. 8) negativ konnotiert und transportieren eine defizitorientierte, stereotype Darstellung von ADHS-ler:innen. Passend hierzu lassen sich auch die Adjektive analysieren: Diese titulieren die Relevanz *ausreichender* Bewegung sowie eines *abwechslungsreichen* Unterrichts, attribuieren ADHS-ler:innen als *hyperaktiv* und *aufmerksamkeitsgestört* und kategorisieren Verhalten in *gut* und *angemessen*.

Insgesamt scheint ein Menschenbild von ADHS-ler:innen transportiert zu werden, nach dem diese hyperaktiv und aufmerksamkeitsgestört sind. Dies resultiert aus mangelhaft bestehenden, selbstregulativen Kompetenzen. Daher sind ADHS-ler:innen abhängig von einem abwechslungsreichen Unterricht sowie Bewegungsangeboten. Insgesamt scheint ein Gesellschaftsverständnis zu bestehen, nach dem die Umweltfaktoren (zumindest teilweise) so an die Bedürfnisse neurodivergenter Individuen angepasst werden sollen, dass die Erhaltung der vorherrschenden Normalitätsvorstellung gewährleistet ist. Der Fokus wird demnach auf eine Verhaltensänderung des Individuums gelegt. Allerdings soll diese nicht primär aus personenbezogenen Maßnahmen resultieren, sondern stattdessen soll eine Verhaltensänderung durch umgebungsbezogene Interventionen erreicht werden.

## 5.2.2 Autismus

Ebenso wie bei der Feinanalyse zu den Werken über ADHS wird mit den Werken zu Autismus verfahren. Eine tabellarische Übersicht befindet sich im Anhang (siehe Tab. 14-17).

### **Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen**

Bei diesem Text handelt es sich um einen Beitrag in dem Herausgeberwerk „Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule“ von Hartmut Sautter, Katja Schwarz und Rainer Trost. Das Buch ist als Fachbuch einzuordnen, da es über eine signifikante Wissens- sowie Handlungsorientierung verfügt (vgl. Flockenhaus 2016, o. S.). Darüber hinaus dient dieses Werk einem professionellen Kontext akademischer und/oder beruflicher Art (vgl. Reinhardt 2019, S. 24f.), wobei in diesem Fall explizit Lehrkräfte die Zielgruppe bilden (vgl. Sautter et al. 2012, S. 9).

Das Fachbuch ist in dem Fachbuchverlag Kohlhammer erschienen (vgl. Kohlhammer o. J.a, o. S.) und dem Fachbereich „Schulpädagogik“ zuzuordnen (vgl. Kohlhammer o. J.c, o. S.). Die Intention des Gesamtwerkes ist die Motivation von Lehrkräften, „sich engagiert auf Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung einzulassen“ (Sautter et al. 2012, S. 9), indem ihnen Wissen vermittelt wird, „das sie dazu in die Lage versetzt, junge Menschen mit Autismus besser zu verstehen und alltagstaugliches Handwerkszeug für den Unterricht“ (ebd.) vorstellt.

In Bezug auf den analysierten Beitrag besteht die Intention darin, „für zahlreiche Schul-situationen, die für Schülerinnen und Schüler mit Autismus problematisch sein können, unmittelbar in Handlung umsetzbare Ratschläge zu deren Entschärfung und/oder Vermeidung“ (ebd., S. 11) zu geben. Dabei suggeriert die Formulierung eine Fokussierung auf umweltbedingte Barrieren, die für die autistischen Schüler:innen problematisch sein können. Viabel hierzu erfolgt die Einordnung des Beitrags in die Rubrik „Schulische Förderung und Unterrichtskonzepte“. Auffällig ist zudem die Kontexteinordnung des Titels, der nicht nur allgemeinbildende, sondern auch Förderschulen titulierte.

Das zu analysierende Diskursfragment HW4 (siehe Tab. 14) wurde aufgrund der enthaltenen thematischen Schwerpunkte ausgewählt. Diese sind umgebungsbezogene Maßnahmen sowie Verhalten in Bezug auf Konzentration, Orientierung, Lernverhalten und Ablenkbarkeit. Darüber hinaus findet eine Attribution autistischer Schüler:innen sowie eine Differenzierung von *normal* und *anormal* statt.

Zunächst wird die Möglichkeit einer Raumstrukturierung mittels Orientierungs- und Zuordnungshilfen vorgestellt. Anschließend wird mit Hilfe spezifischer Grundsätze konkretisiert, was hierbei beachtet werden sollte. So steht eine Reizreduktion im Fokus, beispielsweise durch die Wahl des Sitzplatzes. Das argumentative Ziel des Diskursfragments scheint die Präsentation von Maßnahmen zur Unterstützung der räumlichen Orientierung, der Konzentration und des Lernverhaltens zu sein, wobei die Notwendigkeit der Maßnahmen stets erklärt wird. Auf der Diskursebene Schule besteht im Rahmen des analysierten Fragments eine Diskursstrangverschränkung von *Autismus* und *Normalität*. Auf sprachlich-rhetorischer Ebene sind bildungssprachliche Formulierungen zu finden. Darüber hinaus fällt ein deutlicher Praxisbezug auf, was viabel zum Titel ist. Die genutzten Personenbezeichnungen sind überwiegend nach dem Prinzip *identity-first* gewählt, wobei auch pathologische Begrifflichkeiten vorhanden sind. Außerdem wird nicht gegendert, sondern das generische Maskulinum genutzt.

Der inhaltliche Fokus des Diskursfragments liegt auf den Wahrnehmungsbesonderheiten und dem damit einhergehenden Lernverhalten autistischer Schüler:innen. Dabei wird durch eine inhaltlich-thematische Zugehörigkeit sowie einem nachvollziehbaren Textaufbau eine Textkohärenz erzeugt. Die abschließende Aufzählung wird mittels Absätzen und Aufzählungszeichen zur Trennung der einzelnen Punkte gegliedert.

Darüber hinaus wird eine Diskrepanz zwischen autistischen und neurotypischen Schüler:innen durch Formulierungen wie „in besonderem Maße“ (Z. 1) oder auch „besondere Situation des Schülers“ (Z. 21f.) vermittelt.

Die Aussage, dass Stigmatisierungsprozesse reduziert werden müssten (vgl. Z. 5) impliziert, dass diese obligatorisch vorhanden sind und auch nicht vermieden, sondern lediglich verringert werden können. Das Bild einströmender Reize (vgl. Z. 13f.) erzeugt eine Assoziation mit Wasser, das in großer Menge in etwas reinfließt. Die Reize dringen also in einem stetigen Fluss über die Wahrnehmungskanäle in das Kind ein. Daher wird Unmittelbarkeit benötigt, die sich in der „unmittelbare[n] Nähe“ (Z. 15) zur Lehrkraft äußert, um Informationen „unmittelbar“ (Z. 16) wahrnehmen zu können. Des Weiteren wird durch die Formulierung „bei einer zu großen Störung“ (Z. 20) eine Wertung vorgenommen, welche verschiedene Abstufungen des Störungsausmaßes impliziert. Dies basiert auf einem pathologischen Verständnis von Autismus, möglicherweise in Anlehnung an das medizinische Behinderungsmodell, laut dem eine Störung aus einer abweichenden Funktionalität resultiert (vgl. Hirschberg 2022, S. 95).

Insgesamt wird eine Wertevorstellung transportiert, nach der die Schüler:innen dem Unterrichtsgeschehen kontinuierlich folgen sollen und die dort vermittelten Informationen

aufnehmen und verarbeiten können. Analog hierzu liegt der Fokus der Maßnahmen dieses Diskursfragments auf der Bedingungsoptimierung, um fachliche Kompetenzen vermitteln zu können. Diese thematische Tendenz wird auch aufgrund der vorhandenen Substantive verdeutlicht, welche eine Ausrichtung auf Unterricht, Lernen und Wahrnehmungsverarbeitung erkennen lassen.

Basierend auf den vorangegangenen Aspekten ist ein Menschenbild von Autist:innen erkennbar, das diese wie folgt zeichnet: Autistische Schüler:innen benötigen Hilfe bei der räumlichen Orientierung. Außerdem verfügen sie über eine gestörte Wahrnehmungsverarbeitung. Aufgrund dessen können sie Reize nicht adäquat filtern, weshalb sie leicht ablenkbar sind. Außerdem werden Autist:innen stets stigmatisiert, da sie sich von *normalen* Menschen unterscheiden. Darüber hinaus wird ein Gesellschaftsverständnis transportiert, das zwischen *Normalität* und *Störung* differenziert, analog zu der Normalismustheorie von Link. Jedoch soll durch Anpassung der Umgebungsfaktoren eine Partizipation neurodiverser Menschen erfolgen. Im Widerspruch hierzu ist dennoch ein pathologisches Verständnis von Autismus vorhanden.

### **Schulratgeber Autismus-Spektrum**

Das Werk von Brita Schirmer ist den Ratgebern zuzuordnen. Diese Zuordnung erfolgt auf Grundlage der Kriterien der Zielgruppe, aufgrund des hohen Praxisbezugs (vgl. Reinhardt 2019, S. 24f.) sowie der Titulierung der Autorin des Buches als „Praxisbuch“ (Schirmer 2016, S. 9). Auch der Titel „Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen“ kann als Indikator gewertet werden, da Lehrkräfte explizit adressiert werden und das Vorhandensein von Handlungsempfehlungen suggeriert wird. Der Ratgeber erschien im Ernst Reinhardt Verlag, der unter anderem Fach- und Sachbücher „für Theoretiker und Praktiker“ (reinhardt-Verlag o. J., o. S.) verlegt (vgl. ebd.).

Die Intention des Buches wird von der Autorin wie folgt angegeben: „Sie können von den folgenden Darstellungen profitieren, weil diese aufzeigen, welche Barrieren grundsätzlich bestehen können und wie man sie abbauen kann“ (Schirmer 2016, S. 10). Dabei werden mögliche Barrieren nicht als obligatorisch vorausgesetzt, sondern nur die Möglichkeit erwähnt, dass sie potenziell bestehen können.

Es werden zwei Diskursfragmente einer Feinanalyse unterzogen, beginnend mit B.S24 (siehe Tab. 15). Im Rahmen des Textfragments werden personenbezogene Maßnahmen sowie Verhaltensweisen (Sozialverhalten und Regeln/Regeleinhaltung) sowie implizite Verhaltenserwartungen thematisiert. Dabei zielen die Maßnahmen auf die Förderung sozialer Kompetenzen ab. Es werden die Methoden Social Stories und Comic Strip

Conversation benannt und anschließend ihr Zweck, nämlich das explizite Vermitteln impliziter, sozialer Regeln, erläutert. Das argumentative Ziel dieses Diskursfragments bildet die Maßnahmenpräsentation zur Anpassung des Sozialverhaltens der Autist:innen. Es besteht eine diskursive Verschränkung der Diskurse *Normalität* und *Autismus* auf Schulebene.

Auf sprachlich-rhetorischer Ebene fallen zunächst die Quellenangaben als wissenschaftliche Referenzen auf, die das Gesagte validieren sollen. Es wird außerdem nicht gegendert, sondern das generische Maskulinum verwendet. Insgesamt ist der Text zwar fachsprachlich, aber leicht verständlich formuliert. Es finden sich weder *identity-first* und *person-first* Formulierungen noch pathologische oder neurodiverse Begrifflichkeiten. Stattdessen wird von „dem Schüler“ (Z. 3) gesprochen, womit jedoch autistische Schüler:innen gemeint sind. Eine Textkohärenz wird durch den thematischen Aufbau generiert, da zunächst die Maßnahme benannt und der Zweck dieser anschließend erläutert wird.

Die Kollektivsymbole „soziale Regeln“ (Z. 1) und „angemessenes Sozialverhalten“ (Z.1) sind gleichzeitig Implikationen, da ein kollektives Verständnis von impliziten Sozialregeln und angemessenen Verhaltensweisen vorausgesetzt wird. Daraus ergibt sich die Annahme, dass eine Verhaltensanpassung an gesellschaftliche Normativitäten als notwendig erachtet wird, wobei angemessenes Verhalten aus der Regeleinhaltung und unangemessenes Verhalten im Kontrast hierzu aus abweichenden Verhaltensweisen resultiert. Da soziale Regeln und angemessenes Sozialverhalten daher scheinbar einen direkten Bezug zueinander haben und gleichgesetzt werden, handelt es sich bei der Formulierung „soziale Regeln und angemessenes Sozialverhalten“ (Z. 1) um ein Hendiadion zur Verstärkung des Gesagten (vgl. Institut für Neuere Deutsche Literatur 2014, S. 5). Insgesamt scheinen die Verhaltenserwartungen sich an den sozialen Regeln, sprich den Normativitäten zu orientieren.

Aufgrund dessen wird ein Menschenbild transportiert, nach dem Autist:innen implizite Verhaltenserwartungen, welche auf gesellschaftlich verbreiteten sozialen Regeln beruhen, explizit vermittelt werden müssen. Das Ziel ist es, das von den Normativitäten abweichende und daher als unangemessen empfundene Verhalten so an die gesellschaftlichen Erwartungen anzupassen. Dies impliziert ein Gesellschaftsverständnis, nach dem das Individuum sich an die Gesellschaft anpassen muss. Eine Abweichung besitzt demnach stets eine Signalfunktion, die eine Anpassung erforderlich macht (vgl. Link 1997, S. 426).

In dem Diskursfragment B.S39 (siehe Tab. 16) werden umgebungsbezogene Maßnahmen sowie Verhaltensweisen (Konzentration, Lernverhalten und kommunikative Fähigkeiten/Sprachverständnis) thematisiert. Darüber hinaus findet sich eine Attribution autistischer Merkmale sowie eine Differenzierung von Autist:innen und neurotypischen Menschen. Die Diskursstränge *Normalität* und *Autismus* weisen auch hier wieder eine Diskursstrangverschränkung auf.

Inhaltlich wird zunächst das Problemfeld (Schwierigkeiten beim Befolgen verbaler Instruktionen aufgrund einer veränderten Wahrnehmung) eröffnet. Anschließend wird eine Handlungsempfehlung hierfür präsentiert (Visualisierungen nutzen) und der Nutzen der Maßnahme begründet. Es folgen zu beachtende Hinweise sowie eine Ausführung der Wahrnehmungsbesonderheiten und zuletzt weitere Hinweise. Der Aufbau der Hinweise zur Arbeitsblattgestaltung erinnert dabei an eine Checkliste, da diese als Fragen formuliert sind, die man Punkt für Punkt abarbeiten kann. Das Ziel dieses Fragments scheint, neben dem Vermitteln von Handlungsempfehlungen, das Schaffen von Verständnis für die Wahrnehmungsbesonderheiten von Autist:innen zu sein.

Sprachlich-rhetorisch finden sich, neben bereits aufgezählten, allgemeinen sprachlichen Aspekten, *identity-first* Formulierungen sowie pathologische Begrifflichkeiten („Filterchwäche“ (Z. 7)). Doch auch neutrale und neurodiverse Begrifflichkeiten sind vorhanden, indem von einer „veränderten Wahrnehmung“ (Z. 1) und „neurotypischen Kindern“ (Z. 18) gesprochen wird. Letzteres besitzt zudem einen Referenzbezug zur Neurodiversität.

Eine Textkohärenz wird durch die Nutzung von Beispielen zur Ausführung und Verständlichkeit, den generellen thematischen Aufbau und Satzverbindungen sowie Beziehungsherstellung mittels Adverbien und Konjunktionen erzeugt. Die Allegorie des unübersichtlichen Tafelbildes, das wie ein „Wimmelbild“ (Z. 8) ist, sowie die Metapher dessen als „undurchdringliches Chaos“ (Z. 10) verdeutlichen bildhaft das Gemeinte und schmücken dieses anschaulich aus. So wird eine Reizüberflutung als sehr überfordernd, anstrengend und unüberschaubar vermittelt.

Das Kollektivsymbol der „veränderten Wahrnehmung“ (Z. 1) impliziert das Vorhandensein einer *normalen* Wahrnehmung, sodass eine autistische Wahrnehmung aufgrund ihrer Abweichung hiervon als verändert gilt. Auch findet durch dieses Kollektivsymbol und das Kollektivsymbol „neurotypische Kinder“ (Z. 18) eine Differenzierung von autistischen und neurotypischen Menschen statt. Ebenso verhält es sich mit der Formulierung „aus unserer Sicht“ (Z. 9), die zudem impliziert, dass sowohl die Autorin als auch

die lesende Person neurotypisch ist. Eine Abgrenzung von Normalität und Störung wird darüber hinaus durch die pathologische Formulierung „Filterschwäche“ (Z. 7) erreicht. Insgesamt scheint aufgrund der wiederholten Erwähnung der Wahrnehmungsveränderung, welche zudem durch Beispiele, Metaphern und Allegorien ausgeführt wird, ein inhaltlicher Fokus auf dieser zu liegen. Darauf verweisen auch die verwendeten Substantive und Adjektive, die thematisch zur Wahrnehmung und entsprechenden Maßnahmen passen. Es scheint vor allem ein Verständnis für die Wahrnehmungsbesonderheiten von Autist:innen angestrebt zu werden, da das Vorhandensein dieser nicht nur abstrakt erwähnt, sondern anhand konkreter Beispiele verdeutlicht wird. Somit ist eine Innensicht tendenziell vorhanden.

Es wird insgesamt ein Bild von Autist:innen transportiert, das diese wie folgt darstellt: Autistische Menschen verfügen über eine, im Vergleich zu neurotypischen Menschen, veränderte Wahrnehmung aufgrund einer Filterschwäche. Sie denken und lernen außerdem vor allem visuell. Insgesamt scheint das vorhandene Menschenbild von Autist:innen zwar sehr wertschätzend zu sein, jedoch ist es trotzdem pathologisch geprägt und grenzt Autist:innen darüber hinaus vom Normalfeld ab. Es scheint zudem ein Gesellschaftsverständnis zu bestehen, das Verständnis für neurodiverse Menschen fordert und auf dieser Grundlage die daraus resultierenden, spezifischen Bedürfnisse berücksichtigen soll.

### **Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen**

Das Innensichtwerk von Nicole Schuster ist aufgrund der Zielgruppe und der Handlungsorientierung ebenfalls ein Ratgeber (vgl. Reinhardt 2019, S. 24f.). Der Titel „Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außensicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern“ adressiert dabei durch explizite Benennung die angestrebte Zielgruppe. Erschienen ist das Buch im Fachbuchverlag Kohlhammer (vgl. Kohlhammer o. J.a., o. S.). Besondere beachtet werden soll die von der Autorin formulierte Buchintention:

„Mit diesem Buch möchte ich aus meiner Sicht Antworten geben – aus der Sicht einer jungen Frau, die ihren Autismus jetzt als weitgehend überwunden betrachtet, aber mit dieser Störung sowohl Schule als auch Studium durchlaufen musste. Meine Ratschläge sind keine allgemeingültigen Handlungsanweisungen und können auch nicht für die individuellen Probleme eines jeden Kindes gleich gut geeignet sein. Dennoch hoffe ich, den Lesern mit diesem Buch hilfreiche Einblicke in die Innenwelt von Schülern mit Autismus geben zu können“ (Schuster 2013, S. 9f.).

Neben der Intention der Autorin wird durch diesen Absatz auch ihre Haltung zu Autismus deutlich: Sie als Betroffene hat ihren Autismus „überwunden“, weshalb sie den Autismus scheinbar nicht als Teil ihrer Identität betrachtet. Hierzu passen auch die *person-first* und pathologischen Formulierungen. Passend hierzu schildert sie Autismus außerdem als „Störung“, mit der sie Schule und Studium absolvieren „musste“. Dies impliziert einen gewissen Zwang und Leidensdruck. Aufgrund ihrer pathologischen Auffassung von Autismus kann sie diesen durch Symptomreduzierungen und Anpassung an das gesellschaftliche Normalitätsverständnis wahrscheinlich auch „weitgehend überwinden“. Das Ziel der Handlungsempfehlungen könnte daher in einer Anpassung an Normalitätserwartungen bestehen.

Im Rahmen des Innensichtwerkes wird das Diskursfragment S13 (siehe Tab. 17) einer Feinanalyse unterzogen. Dieses Fragment wird ausgewählt, da es umgebungsbezogene Maßnahmen und Verhaltensweisen (Flexibilität und Sozialverhalten) thematisiert sowie darüber hinaus zwischen Autist:innen und neurotypischen Menschen differenziert. Es besteht eine Diskursstrangverschränkung von *Normalität* und *Autismus*.

Zunächst wird durch zwei Fragen das Thema eingeleitet, welche im direkten Anschluss durch die vorgeschlagene Maßnahme beantwortet werden. Inhaltlich geht es um das Sozialverhalten autistischer Schüler:innen und wie diese mit Hilfe von Mentor:innen in die Klassengemeinschaft eingegliedert werden können.

In dem Textfragment wird das generische Maskulinum verwendet und es finden sich sowohl *identity-first* als auch *person-first* Formulierungen, die wechselnd verwendet werden. Die Formulierungen sind insgesamt auf einem schriftsprachlichen Niveau, jedoch wird auf Fachsprache verzichtet, weshalb der Text auch für Laien ohne berufliche Referenzen verständlich ist. Eine Textkohärenz entsteht durch den Einstieg nach einem Frage-Antwort-Schema: Zunächst werden zwei Fragen gestellt, welche anschließend mit Hilfe der Maßnahmenpräsentation im Text beantwortet werden. Die Maßnahme selbst wird anhand von Ausführungen und praxisnahen Beispielen erläutert. Darüber hinaus schaffen Absätze, Satzverbindungselemente wie Adverbien und Konjunktionen sowie der thematische Aufbau insgesamt eine Textkohärenz. Aufgrund der Referenzbezüge auf den Schulalltag werden Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter:innen gezielt adressiert.

Darüber hinaus sind mehrere Implikationen vorhanden. So impliziert die Formulierung „endlich so akzeptiert zu werden, wie sie [autistische Schüler:innen (Anm. d. Verf.)] sind“ (Z. 3f.), dass Autist:innen bisher noch nicht von ihren Mitschüler:innen akzeptiert werden, dies aber anstrebenswert ist. Auch die Aufgabenbeschreibung der Mentor:innen

kann als Implikation gewertet werden, da so vorausgesetzt wird, dass Probleme und Konflikte bei autistischen Schüler:innen obligatorisch sind. Außerdem impliziert das Wort „Schützling“ (Z. 17) das Vorhandensein einer gewissen Schutzbedürftigkeit der Autist:innen. Des Weiteren findet durch den Satz „Im Idealfall übernehmen die Mentoren für das autistische Kind die Rolle von richtigen Freunden, die es von sich aus so ohne weiteres nicht gewinnen kann“ (Z. 14f.) eine Stereotypisierung von autistischen Schüler:innen als Außenseiter:innen statt. Auch das in Anführungszeichen gesetzte „Freunde“ (Z. 20) suggeriert, dass es sich bei den Freundschaften, die das autistische Kind sucht, nicht um „richtige“, authentische Freundschaften handelt.

Die Schüler:innen, die als Mentor:innen fungieren, „sollen zuverlässig sein und bereit, dem autistischen Kind zu helfen“ (Z. 6). Dies suggeriert ein Entgegenkommen von den neurotypischen Schüler:innen, sich auf den/die autistische:n Mitschüler:in einzulassen, was zudem eine gewisse Abhängigkeit der Autist:innen von der Bereitschaft ihrer Mitschüler:innen impliziert, da sie ohne deren Hilfe nicht in die Gemeinschaft eingegliedert werden können. Darüber hinaus wird eine definatorische Trennung zwischen den Mentor:innen und Freund:innen vorgenommen. Dies geschieht durch den Satz „In wie weit [sic!] allerdings auch die Mentoren das autistische Kind als Freund betrachten, sei dahingestellt“ (Z. 15f.). Es wird somit eine gesellschaftliche Diskrepanz zwischen Autist:innen und neurotypischen Menschen hervorgehoben, da ungleiche gesellschaftliche Positionen eingenommen werden. Daher können die Autist:innen die Mentor:innen durchaus als Freund:innen betrachten, die Mentor:innen sehen die Autist:innen jedoch potenziell nicht auf Augenhöhe und somit eher als untergeordneten „Schützling“ (Z. 17) statt als Freund:in. Auch der anschließend beschriebene Stolz der Mentor:innen über den Erhalt dieser verantwortungsvollen Aufgabe (vgl. Z. 17f.) verdeutlicht die Intention der Mentor:innen-Strategie: Die Aufgabe soll primär aus Verantwortungsbewusstsein und Hilfsbereitschaft heraus übernommen werden. Authentische Akzeptanz und Sympathie für das autistische Kind scheinen hingegen fakultativ zu sein.

Insgesamt scheint der Eingliederung und Zugehörigkeit in die Gemeinschaft ein hoher Wert zugeschrieben zu werden. Das Diskursfragment S13 transportiert ein Menschenbild von Autist:innen, das diese als soziale Außenseiter:innen deklariert, weshalb sie auf die Hilfsbereitschaft sozial eingegliedert Menschen angewiesen sind, um soziale Anerkennung zu erfahren. Dabei nehmen sie selbst nach erfolgter Eingliederung aufgrund ihrer Andersartigkeit jedoch tendenziell eine sozial untergeordnete Rolle in der Gemeinschaft ein. Insgesamt wird die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft als angestrebtes Ziel konstruiert, um gesellschaftliche Anerkennung und Akzeptanz erfahren zu können.

Darüber hinaus werden in dem Diskursfragment in Bezug auf Autist:innen und *normale* Menschen ungleiche Machtverhältnisse konstruiert sowie ungleiche soziale Positionen hervorgehoben. Dabei wird die gesellschaftliche Stellung neurotypischer Menschen als erstrebenswert und positiv attribuiert, die ausgegrenzte Stellung neurodiverser Menschen als negativ und zu behebend.

### 5.3 Gesamtanalyse

Im Rahmen der folgenden Gesamtanalyse sollen die bisherigen Ergebnisse zu den Diskurssträngen *ADHS* und *Autismus* zusammengetragen und in einen wissenschaftlichen Kontext eingeordnet werden. Auf dieser Grundlage soll zum einen eine abschließende Analyse erfolgen, zum anderen sollen die Ergebnisse diskutiert werden.

Die vorhandenen Diskursstränge der Diskursfragmente sind jeweils *ADHS* oder *Autismus* und *Normalität*. Die Diskursebene ist Schule, wobei das fachliche Werk zu *Autismus* sich gezielt sowohl an allgemeinbildende Schulen sowie an Förderschulen richtet und die anderen fünf Werke eher eine Adressierung von Inklusion an Regelschulen nahelegen. Da die Auswahl des Materialkorpus sowie der analysierten Diskursfragmente auf Grundlage der vorhandenen Diskursstränge erfolgte, konnten darüber hinaus keine weiteren relevanten Diskursverschränkungen oder diskursive Knoten festgestellt werden. Jedoch sind die Diskursstränge zu *ADHS* beziehungsweise *Autismus* und *Normalität* mit überwiegender Häufigkeit in den Diskursfragmenten miteinander verschränkt. Viabel hierzu findet in allen sechs Werken eine Trennung von *normalen*, neurotypischen und *anormalen*, neurodiversen Menschen statt, wobei vor allem im Innensichtwerk zu *Autismus* die gesellschaftliche Stellung neurotypischer Menschen als erstrebenswert und positiv und die ausgegrenzte Stellung neurodiverser Menschen negativ attribuiert wird. Auch wird im Innensichtwerk eine in der Gesellschaft sozial untergeordnete Rolle von Autist:innen suggeriert, die aus ihrer Andersartigkeit resultiert und welche auch nach erfolgreicher Eingliederung bestehen bleibt. Diese Auffassung wird in den anderen Werken nicht eindeutig vermittelt, jedoch wäre eine ähnliche Ansicht zumindest denkbar, da in allen Werken eine Differenzierung von *Normalität* und *Abweichung* stattfindet sowie verhaltensbezogene Interventionen vorhanden sind. Eine Kategorisierung der Schüler:innen stellt auch Deluigi fest und bezeichnet diese als „Dauerproblem des Bildungssystems“ (2021, S. 249). Laut Reiss-Semmler „bildet der Umgang mit diesen Kategorisierungen und Etikettierungen einen wichtigen Faktor des Umgangs mit Differenz im Kontext schulischer Inklusion“ (2019, S. 127). Dabei scheinen die jeweiligen Einordnungen mit spezifischen Ansprüchen an die Schüler:innen zu kor-

relieren (vgl. ebd., S. 128). Diesem Ansatz entspricht auch eine Studie von Merl, in der die schulische Inklusionsdefinition als ursächliche Bedingung für die konstruierte Differenzierung im Klassenraum herausgearbeitet wird (vgl. 2019, S. 169). Begründet wird diese These damit, dass „Inklusion als gemeinsames Lernen von Schüler\*innen mit und ohne Behinderung gilt und damit organisational als binär differenzierendes Adressierungsmuster vorgegeben wird“ (ebd.). Daraus resultiert die Unterscheidung von gesunden Schüler:innen, welche den regulären Anforderungen entsprechen können und in Abgrenzung hierzu von als behindert etikettierten Schüler:innen, an die negativ abweichende Anforderungen gestellt werden müssen (vgl. ebd.). Unter Berücksichtigung dieser Forschungsergebnisse kann die Diskursstrangverschränkung von *ADHS* beziehungsweise *Autismus* und *Normalität* als Repräsentation der Herstellung von Differenz im inklusiven Klassenraum interpretiert werden.

Begrifflich sind bei den Werken zu ADHS nur im Innensichtwerk neurodiverse Formulierungen vorhanden, während in jedem analysierten Werk zu Autismus mindestens eine neurodivers konnotierte Begrifflichkeit zu finden ist. Das Vorhandensein neurodiverser Formulierungen kann damit zusammenhängen, dass der Neurodiversitätsansatz ursprünglich von Autist:innen etabliert wurde (vgl. Theunissen 2020a, S. 54f.) und daher in Bezug auf Autismus populärer ist als auf ADHS bezogen.

Darüber hinaus finden sich sowohl zu ADHS als auch zu Autismus in den wissenschaftlich ausgerichteten Fachbüchern die meisten pathologischen Begrifflichkeiten. Dies ist möglicherweise ein Resultat dessen, dass in der Forschung sowie in der medizinischen und psychologischen Praxis nach wie vor ein pathologisches Verständnis beider Persönlichkeitsstrukturen dominiert (vgl. Theunissen 2020b, S. 52). Insgesamt wird auf sprachlicher Ebene sowohl im Diskurs zu ADHS als auch im Diskurs zu Autismus primär eine pathologische Auffassung beider Persönlichkeitsstrukturen transportiert, wobei der Neurodiversitätsansatz im Autismus-Diskurs schon mehr etabliert zu sein scheint als im ADHS-Diskurs. Dies deckt sich mit Ergebnissen von Haas, der im Rahmen seiner Dissertation unter anderen untersuchte, wie ADHS auf erziehungswissenschaftlicher Ebene primär konstruiert wird (vgl. 2021, S. 171). Dabei stellte er die deutliche Tendenz einer „Vormachtstellung klinischer Perspektiven“ (ebd.) fest. Auch im Rahmen der feinanalysierten Diskursfragmente ist eine problem- und defizitorientierte Betrachtung erkennbar.

Des Weiteren werden sowohl im ADHS- als auch im Autismus-Diskurs überwiegend Verhaltensweisen im Rahmen der analysierten Diskursfragmente thematisiert. Dabei besteht eine signifikante Tendenz zur Nennung dieser in Verbindung mit personen- oder

umgebungsbezogenen Maßnahmen. Daraus resultiert, dass die jeweils auftretenden Verhaltensweisen die Notwendigkeit einer Veränderung implizieren, analog zu Abweichungen und Normalität, welche im Sinne des Normalismus eine Signal- und Kontrollfunktion besitzen (vgl. Link 1997, S. 426). ADHS und Autismus werden also aufgrund von abweichenden Verhaltensweisen von gesellschaftlichen Normativitäten als Störungen konstruiert. Dieses Ergebnis deckt sich mit einer Untersuchung von Haas in Bezug auf ADHS (vgl. 2021, S. 172f.). Auch Rainer Trost attestiert in Bezug auf Autismus einen primären Fokus auf Verhaltensweisen (vgl. 2012, S. 131). Er führt hierzu aus: „Nicht wenige ihrer Verhaltensweisen stehen unter diesem Blickwinkel in einem schwer zu ertragenden Gegensatz zu sozial akzeptierten und gesellschaftlich geteilten Normen“ (ebd.). Hierzu passt ebenfalls eine Untersuchung von Köpfer et al., laut der von interviewten Lehrkräften vor allem „eine Dimension (erwartungswidrigen) Verhaltens“ (2021, o. S.) in Bezug auf autistische Schüler:innen betont wird. Dabei wird der reguläre Unterricht „als zu erfüllende Norm und Positivum gesetzt, welches – im Zweifelsfall über kompensatorische Maßnahmen – zu erreichen ist“ (ebd.). Hejlskov Elvén führt jedoch an, dass sich „Kaum ein Mensch mit geistigen Behinderungen, Autismus, ADHS oder anderen Störungen ... diagnostischen oder therapeutischen Maßnahmen [unterzieht (Anm. d. Verf.)], weil sein Verhalten für ihn selbst problematisch ist“ (2017, S. 17). Diese Annahme bestätigt sich teilweise im Rahmen der analysierten Handlungsempfehlungen, da die Intention dieser mehrfach in der Entlastung der Lehrkraft besteht, statt in der Unterstützung der neurodiversen Schüler:innen. Jedoch scheint diesbezüglich eine klare Limitation auf Verhaltensweisen zu bestehen, während diese Annahme für umgebungsbezogene Maßnahmen nicht gilt, solange diese den spezifischen Bedürfnissen gerecht werden.

Eine Gemeinsamkeit besteht in den Begriffsverwendungen. In beiden Diskursen werden Personenbezeichnungen genutzt, die ein stereotypes Bild von ADHS-ler:innen oder Autist:innen mit als „typisch“ attribuierten Verhaltensweisen transportieren. Ähnliches deduziert auch Haas, der im Rahmen seiner Untersuchung eine „generalisierend-individualisierende“ (2021, S. 111) Formulierungsweise über ADHS-ler:innen herausarbeitet. Dies scheint aufgrund der vorhandenen Übereinstimmungen im Rahmen dieser Diskursanalyse auch auf das Sprechen über Autist:innen anwendbar zu sein. Inwieweit diese Zuschreibungen mit schulischen Konsequenzen korrelieren, bedarf weiterer Untersuchungen. Reiss-Semmler stellt in einer Studie jedoch fest, dass „die Etikettierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf ... zu einer Kategorie mit alltagspraktischer Relevanz“ (2019, S. 128) wird.

Sowohl im ADHS- als auch im Autismus-Diskurs werden personen- sowie umgebungsbezogene Interventionsmaßnahmen benannt. Dabei besteht in Bezug zu ADHS eine Tendenz zu personenbezogenen Handlungsempfehlungen, während das Verhältnis Autismus betreffend relativ ausgeglichen ist. Die Tendenz zu personenbezogenen Maßnahmen im Umgang mit ADHS kann in der Annahme begründet sein, dass verhaltenslenkende, personenbezogene Interventionen als die wirksamste Kompensationsmöglichkeit für unterrichtliches Schüler:innenverhalten gelten (vgl. Lauth-Lebens et al. 2016, S. 148). Auch Wirth et al. forcieren die Wirksamkeit personenzentrierter Interventionen bei ADHS-ler:innen, da laut ihnen die Selbstregulationsfähigkeit als entscheidender Faktor für unterrichtliches Verhalten gilt (vgl. 2015, o. S.). Vero widerspricht der Wirksamkeit personenbezogener Verhaltensinterventionen jedoch, da das gesellschaftlich als falsch angesehene und somit anzupassende Verhalten für die neurodivergente Person durchaus legitim und richtig sein kann (vgl. 2020, S. 117). Es handelt sich dabei um „das richtige Verhalten auf eine andere Wahrnehmung“ (ebd.). Diese Haltung wird in den analysierten Handlungsempfehlungen eher im Autismus-Diskurs aufgrund der Menge an umgebungsbezogenen Maßnahmen berücksichtigt.

Die Intention von Maßnahmen zur Verhaltensänderung beschreibt Hejlskov Elvén als Resultat der Annahme, dass Verhalten „immer rational und absichtlich geschieht“ (2017, S. 15) und daher eine Verhaltensmodifikation durch Konsequenzen und negative Verstärkung bewirkt werden kann, indem „das herausfordernde Verhalten für den Betroffenen zu einem ernsthaften Problem wird“ (ebd.). Interessant erscheint hier die erfolgte Problemzuschreibung, welche nicht das Verhalten selbst als problematisch für die betroffene Person beschreibt, sondern die dem Verhalten folgenden Konsequenzen.

Diese extrinsische Motivation zur Verhaltensänderung bestätigt sich aufgrund der analysierten, verhaltensbezogenen Maßnahmen, welche vor allem im ADHS-Diskurs mit Hilfe positiver und negativer Verstärkung erreicht werden soll.

Hinsichtlich verhaltensbezogener Kollektivsymbole bestehen Unterschiede zwischen den Diskursen: Während im ADHS-Diskurs in jedem der analysierten Werke verhaltensbezogene Kollektivsymbole verwendet werden, die implizite Verhaltenserwartungen suggerieren, sind diese im Autismus-Diskurs in zwei von drei Werken, nicht jedoch im Innensichtwerk zu finden. Dies liegt darin begründet, dass Autist:innen implizite soziale Normen nicht intuitiv kennen, sondern diese erst explizit lernen (vgl. Schuster 2013, S. 68). Insgesamt weisen bestehende Forschungsergebnisse darauf hin, dass Verhaltensdeklarationen wie „anstrengend“ oder „problematisch“ aus einem „Gefühl der Machtlosigkeit im Umfeld des Betreffenden, das dessen Verhalten als problematisch de-

finiert“ (Hejlskov Elvén 2017, S. 17) resultieren. Dabei wird durch die Verwendung solcher Attributionen die Verantwortung für dieses Gefühl auf die Person verlagert, die das entsprechende Verhalten zeigt (vgl. ebd., S. 18). Daraus könnte die festgestellte Fokussierung auf Verhaltensänderungen des neurodivergenten Individuums resultieren.

Des Weiteren wird eine Stigmatisierung im feinanalysierten Diskursfragment des Fachbuches zu Autismus als obligatorisch vorausgesetzt. Auffällig ist dabei, dass sowohl im Diskurs zu Autismus als auch im ADHS-Diskurs diese Stigmatisierung und teilweise auch Verurteilung in den Innensichtwerken am präsentesten ist. Es scheint, als ob die neurodivergenten Autorinnen einerseits zwar das meiste Verständnis für die Beweggründe des normativ abweichenden Verhaltens haben, gleichzeitig aber auch gerade deshalb das ungnädigste Urteil fällen. Eine ursächliche Erklärung für dieses Phänomen könnte in der sogenannten Selbst-Stigmatisierung bestehen. Da die Grenzen des Normalfeldes durch Stigma-Grenzen festgelegt werden (vgl. Link 1997, S. 340), bestehen in der Gesellschaft (oft negativ konnotierte) Stereotypen, also negative Attributionen (vgl. Schiel 2005, S. 10). Aufgrund der fortwährenden Konfrontation mit diesen Stigmatisierungen kann auch das Selbstbild stigmatisierter Menschen davon beeinflusst werden, sodass es zur Selbst-Stigmatisierung, also zu einer Übernahme der vorurteilsbehafteten Attributionen in Bezug auf sich selbst, kommt (vgl. ebd.).

Analysiert man das normativ erwartete Verhalten der Schüler:innen, so kann als eine wiederkehrende Erwartungshaltung formuliert werden, dass die Schüler:innen den Unterricht nicht stören sollen. Als „störendes Verhalten“ im Unterrichtskontext gelten generell Verhaltensweisen, die eine „verstärkte Aufmerksamkeit der Lehrkraft“ (Deluigi 2021, S. 84) fordern, wie beispielsweise Unaufmerksamkeit und das Ablenken von Mitschüler:innen sowie weitere Verhaltensweisen, welche die Lernzeit reduzieren (vgl. ebd.). Dabei ist die Grenzziehung dessen, was *normal* und was *störend* ist, jedoch nicht nur von Normativitäten, sondern auch von der Einschätzung der Lehrkraft abhängig (vgl. ebd., S. 246). Insgesamt scheint erwartetes und angemessenes Verhalten aus Regleinhaltenen zu resultieren, während unangemessenes Verhalten im Kontrast hierzu besteht.

Als weiterer Aspekt wird die Beziehungsarbeit betrachtet. Die Relevanz dieser wird sowohl im ADHS-Diskurs als auch im Autismus-Diskurs am häufigsten in den Innensichtwerken thematisiert, wobei die Beziehungsthematik in Bezug auf ADHS tendenziell häufiger Erwähnung findet. Gerade in Bezug auf ADHS wird die Wirksamkeit externer Motivation durch Lob und soziale Verstärkung wiederholt im Rahmen der Handlungsempfehlungen thematisiert (vgl. Beckerle und Mackowiak 2016, S. 56f.; Neuy-Bart-

mann 2012, S. 129; Niehage und Schäfers 2012, S. 22). Die Wirksamkeit sozialer Verstärkung im Umgang mit Autismus wird hingegen als gering bis ausbleibend beschrieben (vgl. Schirmer 2016, S. 64). Ein Zusammenhang zwischen regelkonformem Verhalten und der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung im Umgang mit ADHS wurde bereits in mehreren Studien nachgewiesen, unter anderen bei Abelein und Holtmann (vgl. 2021, S. 46f.). Dabei wurden signifikante Sympathieunterschiede zwischen neurotypischen und ADHS-Schüler:innen festgestellt (vgl. ebd., S. 43), weshalb die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung potenziell problembehaftet sein kann. Dem entsprechen unter anderem zwei Darstellungen in den Diskursfragmenten zu ADHS, welche die Lehrkraft in einer passiven, hilflosen Rolle positionieren, während die ADHS-ler:innen eine problematische Positionierung zugeschrieben bekommen. Transportiert wird dieses Bild durch Metaphern wie „Teufelskreis“ oder „Machtkampf“.

Insgesamt wird in beiden Diskursen begrifflich eine klare Trennung zwischen *Normalität* und *Abweichung* vorgenommen. Dabei findet sich eine Tendenz zur negativen Konnotation dessen, was abweichend ist (vgl. Wilczek 2020, S. 414). Neurodiverse Menschen werden aufgrund kollektiver Erwartungsabweichungen außerhalb des Normalfeldes positioniert und diese Abweichungen nicht akzeptiert. Dabei kristallisiert sich im ADHS-Diskurs in allen Werken ein Gesellschaftsverständnis heraus, das eine Verhaltensanpassung des Individuums an gesellschaftliche Normativitäten fordert. Diese ist entweder gänzlich personenzentriert oder aber mit Hilfe umgebungsbezogener Maßnahmen unterstützt. Im Autismus-Diskurs wird ebenfalls eine Neupositionierung neurodiverser Menschen innerhalb des Normalfeldes angestrebt, wobei dies entweder durch Umweltbedingungsanpassungen oder aber aufgrund von Verhaltensänderungen geschehen soll. Dabei besteht gegenüber Autist:innen mehr Verständnis für Erwartungsabweichungen als ADHS-ler:innen gegenüber. Die autistische Persönlichkeitsstruktur scheint gesellschaftlich tendenziell eher akzeptiert zu werden, wenn auch keine Toleranz für daraus resultierende Verhaltensabweichungen besteht. Möglicherweise können neurotypische Menschen sich das abweichende Verhalten autistischer Menschen eher erklären als das von ADHS-ler:innen. So konkludiert Vero hierzu: „Durch Nichtverstehen entstehen Unsicherheit und letztendlich auch Angst, was zu Ablehnung oder Ausgrenzung führt“ (2020, S. 117). Erst eine Erklärung für das zunächst unerklärbar scheinende Verhalten führt dazu, dass dieses akzeptiert wird (vgl. Wilczek 2020, S. 414f.). Daraus kann interpretiert werden, dass Autismus zumindest tendenziell gesellschaftlich als validere Verhaltensklärung angesehen wird als ADHS. Dabei fungieren die jeweiligen Etikettierungen als „Deutungsressourcen“ (Merl 2019, S. 168f.). Aufgrund der inhaltlich heraus-

gearbeiteten Schwerpunkte im Rahmen der Analyse scheint bei Autist:innen vieles mit einer anderen Wahrnehmungsverarbeitung legitimiert zu werden, während in Bezug auf ADHS vor allem die Selbstregulationsfähigkeit als ursächlich betrachtet wird (vgl. Wirth et al. 2015, o. S.). Diese Auffassung wird im Rahmen dieser Diskursanalyse unter anderem durch Formulierungen wie ADHS als Selbstregulationsstörung und Autismus als Wahrnehmungsverarbeitungsstörung forciert. Da auch neurotypische Menschen die Wahrnehmungsverarbeitung nicht oder nur sehr begrenzt beeinflussen, sie sich jedoch durchaus selbst regulieren können, werden die Verhaltensursachen sowie die Verantwortung dieser möglicherweise unterschiedlich gewertet, was wiederum zu einer unterschiedlich hohen Akzeptanz führt. Da Abweichungen vom Normalfeld, anlehnend an die Normalismustheorie von Link, jedoch stets eine Signal- und Kontrollfunktion besitzen (vgl. Link 1997, S. 426), werden diese Abweichungen in beiden Fällen (ADHS und Autismus) nicht als Normvariante toleriert. Stattdessen kann das bereits beschriebene Verhältnis der umgebungs- und personenbezogenen Maßnahmen als Indikator für diese These hinzugezogen werden. Abelein und Holtmann deduzieren indes einen Zusammenhang zwischen externalisierendem Verhalten und der Bewertung dessen als unangemessen und störend (vgl. 2021, S. 46), da beispielsweise hyperaktiv-impulsives Verhalten eher die Umwelt stört und somit „ein höheres Maß an Regelverletzungen“ (ebd.) impliziert. Da ADHS medizinisch als externalisierende Verhaltensstörung eingeordnet wird (vgl. Schramm 2016, S. 18), kann auch hierin eine Erklärung für die geringere Akzeptanz der daraus resultierenden Verhaltensweisen bestehen.

Durch welche konkreten Verhaltensbereiche eine Störung konstruiert wird, unterscheidet sich in beiden Diskurssträngen. Im ADHS-Diskurs liegt der Fokus auf Verhaltensweisen, welche die Aufmerksamkeit, Impulsivität und Selbststrukturierung betreffen. Im Autismus-Diskurs wird vor allem die Wahrnehmungsverarbeitung, Selbststrukturierung, das Sozialverhalten und Flexibilität fokussiert. Selbststrukturierung ist also in beiden Diskurssträngen als wesentliche Verhaltensweise vorhanden. Abgesehen hiervon werden jedoch jeweils jene Bereiche fokussiert, in denen tendenziell abweichendes Verhalten im Vergleich zu neurotypischen Menschen bestehen kann. Durch diese Fokussierung werden also bewusst die jeweiligen Verhaltensdiskrepanzen als Abweichungen konstruiert, die aufgrund einer neurodiversen Persönlichkeitsstruktur bestehen. Bereits in anderen Untersuchungen wurde herausgearbeitet, dass *Normalität* in Abgrenzung zu *Abweichungen* konstruiert wird (vgl. Lüke 2006, S. 128), weshalb in Bezug auf ADHS und Autismus scheinbar gezielt Abweichungen von normativen Erwartungen als symptomatisches Resultat der jeweiligen Störung konstituiert werden.

## 5.4 Reflexion

Insgesamt hat sich die Methode der kritischen Diskursanalyse nach Jäger für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit als geeignet erwiesen. Es konnte herausgearbeitet werden, dass und wodurch eine Störungskonstruktion von ADHS und Autismus in Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte entsteht. Aufgrund der thematischen Eingrenzung des Diskursstranges und der fehlenden Berücksichtigung von anderen Diskursebenen als Schule können die Diskurse zu ADHS und Autismus sowie zu Normalität jedoch nicht vollständig erfasst werden. Es wurden bewusst schulisch ausgerichtete, praxisorientierte Handlungskonzepte ausgewählt, die ab 2009 erschienen oder zumindest neu aufgelegt worden sind. Die zeitliche Spanne der Konzepte liegt zwischen 2012 und 2016, also einem zeitlich recht eng gefassten Rahmen. Es wurden daher aus zeitlicher Perspektive keine aktuellen Handlungskonzepte analysiert. Innerhalb dieser synchronen Schnitte konnten allerdings keine signifikanten Tendenzen bezüglich Darstellungsunterschieden festgestellt werden, welche aus den jeweiligen Erscheinungsjahren resultieren könnten. Da die Auswahl der Werke zudem unter der Prämisse erfolgte, dass diese Anwendung in Schulen finden, somit eine gewisse Relevanz für die aktuelle schulische Praxis haben und daher einen repräsentativen Charakter besitzen, wird davon ausgegangen, dass aufgrund des analysierten Materialkorpus generalisierende Aussagen für einzelne Ausschnitte des Diskursstrangs getroffen werden können. Dies ist jedoch keinesfalls gleichzusetzen mit einer generalisierenden Repräsentation des Diskursstranges in all seinen Facetten (vgl. Jäger 2015, S. 108). Die Ergebnisse sind daher als vorläufig zu betrachten (vgl. ebd., S. 109.). Zur Sicherung oder Modifizierung dieser ist weitere Forschung notwendig.

Einfluss auf die Interpretationen der Ergebnisse wird zudem meine eigene Verstrickung in einen Spezialdiskurs haben (vgl. ebd., S. 144f.). Da ich Sonderpädagogin bin und auch die Ausrichtung dieser Arbeit eine sonderpädagogische ist, werde ich einiges anders bewerten und andere Schlüsse ziehen als Menschen, die beispielsweise in einen medizinischen oder psychologischen Spezialdiskurs verstrickt sind.

Des Weiteren wurden Autismus und ADHS ausschließlich aus medizinisch-pathologischer sowie neurodiverser Sicht beschrieben. Die Existenz beider Persönlichkeitsstrukturen wurde somit vorausgesetzt und nicht angezweifelt. Hingegen wurde beispielsweise die Ansicht, dass es ADHS nicht gäbe (vgl. Wittwer 2019, S. 19ff.), sondern ADHS-Verhaltensweisen abhängig von externen Bedingungen und somit auch überwindbar sind (vgl. ebd., S. 25ff.), nicht berücksichtigt.

Es wird deutlich, dass diese Masterarbeit auf Grundlage eines begrenzten Ausschnittes vorläufige Ergebnisse zu der Konstruktion von ADHS und Autismus in schulisch ausgerichteten Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte liefern kann. Inwieweit diese jedoch tatsächlich das Denken in der aktuellen schulischen Praxis repräsentieren, kann nicht sicher prognostiziert werden und bedarf weiterer Untersuchungen.

## 6 Fazit und Ausblick

Das Konstrukt *Normalität* ist auf das Konstrukt *Abweichung* angewiesen, da nur durch die Abgrenzung beider Konstrukte definitorische Unterschiede festgelegt werden können (vgl. Lüke 2006, S. 128). Dabei sind Normalitätsvorstellungen nicht starr, sondern flexibel und veränderbar (vgl. Hermes 2015, S. 255) und zudem auch abhängig von der perspektivischen Betrachtung (vgl. Silberman 2017, S. 50). Eine populäre Definition von Normalität geht auf Jürgen Link zurück, der im Rahmen seiner Normalismustheorie zwischen Normalität und Normativität differenziert (vgl. 1997, S. 16). Eine Normalisierung entsteht laut Link auf Grundlage eines Normalfeldes, welches durch Stigma-Grenzen festgelegt wird (vgl. ebd., S. 340). Dabei gilt alles, was außerhalb des Normalfeldes positioniert ist, als abweichend und somit als *anormal*, während eine Positionierung innerhalb des Feldes als *normal* etikettiert wird (vgl. ebd., S. 75f.). Die Etikettierung von *normal* und *anormal* besitzt zudem eine Signal- und Kontrollfunktion, da Abweichungen die Notwendigkeit einer Veränderung implizieren (vgl. ebd., S. 425f.).

Dass Normalität relativ ist, ist auch anhand der unterschiedlichen Behinderungsmodelle erkennbar. So nimmt das medizinische (oder auch individuelle) Modell von Behinderung eine personenzentrierte Betrachtung ein (vgl. Hirschberg 2009, S. 105) und definiert Behinderung als eine funktionale Beeinträchtigung, welche medizinisch oder therapeutisch vom Individuum bewältigt werden soll (vgl. Hirschberg 2022, S. 95). Als Norm werden dabei nicht-behinderte Menschen gesetzt (vgl. Hermes 2006, S. 16), welche aufgrund ihrer erwartungsentsprechenden Funktionalität als *normal* gelten. Es wird daher eine Anpassung des Individuums an seine Umwelt forciert (vgl. Hirschberg 2022, S. 95). Kontrastierend hierzu steht das kulturelle Behinderungsmodell, welches „Die Welt der ‚Normalen‘ ... aus Sicht der Abweichenden untersucht“ (Waldschmidt 2006, S. 91). Der Analysefokus liegt daher nicht auf der Behinderung, sondern auf der Normalität (vgl. ebd., S. 91f.). Insgesamt wird Behinderung nach diesem Modell nicht als ein Problem verstanden, sondern stattdessen als Problematisierung aufgrund physischer Unterschiede (vgl. ebd., S. 90). Ursächlich für eine Behinderung ist demnach keine be-

einträchtige Funktionalität, sondern Stigmatisierungen, weshalb ein soziokultureller Wandel angestrebt wird, um diese Stigmatisierungen zu überwinden (vgl. ebd., S. 92f.). Viabel hierzu stehen auch die Ziele der Neurodiversitätsbewegung. Auf Grundlage der UN-BRK strebt sie die „Anerkennung und Wertschätzung menschlicher Vielfalt und Einzigartigkeit“ (Theunissen 2020b, S. 51) an. Autismus und ADHS sind aus neurodiverser Sicht keine Störungen, sondern ein Ausdruck neuronaler Vielfalt und Unterschiede (vgl. ebd., S. 46). Dementsprechend sieht die Neurodiversitätsbewegung auch keine Notwendigkeit, ADHS und Autismus zu heilen, sondern neurodiverse Menschen in ihrer Andersartigkeit wertzuschätzen und zu respektieren (vgl. Theunissen 2020a, S. 56). Dabei soll die Andersartigkeit neurodiverser Menschen als Chance begriffen werden (vgl. ebd., S. 55). Es wird davon ausgegangen, dass die Gesellschaft auf neurotypische Menschen ausgerichtet ist und diese auch das vorherrschende Normalitätsverständnis dominieren (vgl. Silberman 2017, S. 486f.). Daher fordert die Neurodiversitätsbewegung, ebenso wie das kulturelle Modell von Behinderung, eine Abkehr von Stigmatisierungen (vgl. ebd., S. 501).

Welches Normalitätsverständnis im Diskurs zu ADHS und Autismus besteht und wie ADHS und Autismus in schulisch ausgerichteten Handlungsempfehlungen als Störungen konstruiert werden, wurde mit Hilfe einer kritischen Diskursanalyse untersucht. Dabei konnte eine Diskursstrangverschränkung von *ADHS* beziehungsweise *Autismus* mit *Normalität* festgestellt werden. Diese Diskursstrangverschränkung kann dabei als repräsentativ für die Herstellung von Differenz im inklusiven Klassenraum betrachtet werden. In Bezug auf Links Normalismustheorie scheint durch diese Verschränkung eine Abgrenzung von Normalität und Abweichung vorgenommen zu werden.

Insgesamt dominiert sowohl im ADHS- als auch im Autismus-Diskurs eine problem- und defizitorientierte Betrachtung. Darüber hinaus existiert eine signifikante Tendenz zur Nennung von Verhaltensweisen in Verbindung mit etwaigen Maßnahmen, weshalb abweichende Verhaltensweisen scheinbar eine Notwendigkeit zur Veränderung implizieren. Analog hierzu steht die Aussage von Link, dass die Kategorisierung von *normal* eine Signal- und eine Kontrollfunktion besitzt (vgl. 1997, S. 426). Daher werden ADHS und Autismus aufgrund von abweichenden Verhaltensweisen als Störungen konstruiert. Das erwartete Verhalten wird dabei anhand gesellschaftlicher Normativitäten gemessen. Auch die verwendeten Personenbezeichnungen vermitteln eine spezifische Auffassung von ADHS und Autismus. So finden sich in allen analysierten Werken sowohl *person-first* als auch *identity-first* Formulierungen, die jeweils Stereotype mit spezifischen Verhaltensweisen transportieren. Auf Grundlage dessen konnte herausgearbeitet werden,

dass in allen Werken Stigmatisierungen vorhanden sind, die den Diskurs prägen. Dabei sind diese vor allem in den Innensichtwerken präsent, was möglicherweise aus Selbst-Stigmatisierung resultiert. Es zeigt sich, dass auch im ADHS- und Autismus-Diskurs die Grenzen des Normalfeldes durch Stigmatisierungen festgelegt werden (vgl. ebd., S. 340). Die dadurch ermöglichte Positionierung von ADHS-ler:innen und Autist:innen außerhalb des Normalfeldes führt zu einer Unterscheidung von *Normalität* und *Abweichung*. Dabei ist insgesamt eine negative Konnotation von Abweichungen erkennbar, woraus möglicherweise das dominierende, pathologische Verständnis resultiert: Die etikettierte Abweichung soll an die Normalität angepasst werden, da eine Positionierung innerhalb des Normalfeldes als erstrebenswert gilt (vgl. ebd., S. 339). Diese Haltung ist vor allem in dem Innensichtwerk von Nicole Schuster erkennbar.

Insgesamt scheint angemessenes, erwünschtes Verhalten aus der Einhaltung von Regeln und Normativitäten zu resultieren, während unerwünschtes und unangemessenes Verhalten kontrastierend dazu in Erwartungsabweichungen besteht. Daher werden ADHS-ler:innen und Autist:innen aufgrund kollektiver Erwartungsabweichungen außerhalb des Normalfeldes positioniert und die Abweichungen gesellschaftlich nicht akzeptiert. Dabei konnte ein Gesellschaftsverständnis herausgearbeitet werden, nach dem ADHS-ler:innen sich auf Grundlage von Verhaltensänderungen an die Umwelt anpassen sollen, während bei Autist:innen zwar auch eine Neupositionierung in Richtung des Normalfeldes angestrebt wird, diese jedoch neben Verhaltensanpassungen auch durch umgebungsbezogene Änderungen erreicht werden soll. Da Etikettierungen als „Deutungsressourcen“ (Merl 2019, S. 168f.) fungieren und Akzeptanz aus Verständnis entsteht (vgl. Wilczek 2020, S. 414f.), scheinen autistische Persönlichkeitsstrukturen gesellschaftlich tendenziell eher akzeptiert zu werden, wenn auch keine Akzeptanz für die daraus resultierenden Abweichungen besteht. Möglicherweise ist jedoch auch die Bewertung externalisierenden Verhaltensweisen als besonders störend (vgl. Abelein & Holtmann 2021, S. 46) ursächlich für das teilweise unterschiedliche Gesellschaftsverständnis.

Durch welche Verhaltensbereiche eine Störungskonstruktion erzeugt wird, unterscheidet sich je nach Neurodivergenz. Somit werden jene Verhaltensdiskrepanzen als Abweichungen etikettiert, welche aufgrund der jeweiligen neurodivergenten Persönlichkeitsstruktur bestehen. Dabei werden Abweichungen von normativen Erwartungen als symptomatische Resultate der neurodiversen Persönlichkeitsstrukturen dargestellt, wobei eine primäre Fokussierung auf beobachtbare Verhaltensweisen besteht, was aus der Bewertung von außen resultiert. Somit entsteht das Konstrukt einer Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-**Störung** oder einer Autismus-Spektrum-**Störung** auf Grundlage

abweichenden Verhaltens, forciert durch die Verwendung pathologischer Begrifflichkeiten und orientierend an ein Normalitätsverständnis, welches der Normalismustheorie von Link entspricht.

Ausgehend von diesen Ergebnissen scheint dem Ziel der Neurodiversitätsbewegung und dem Inklusionsgedanken der UN-BRK noch nicht entsprochen zu werden. Inwieweit die Störungskonstruktionen von ADHS und Autismus, welche in den Handlungsempfehlungen besteht, tatsächlich die schulische Praxis beeinflussen und prägen, bedarf weiterer Untersuchungen. Auch der Einfluss unterstützender Umgebungsinterventionen und modifizierender, personenzentrierter Interventionen auf das Selbstbild neurodiverser Schüler:innen ist eine mögliche Fortführung dieser Arbeit.

## **Literaturverzeichnis**

Abelein, P. & Holtmann, S. C. (2021). „Wer mich stört - stört mich?!“. Unterschiede in der Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schulkindern mit ADS und ADHS. *Empirische Sonderpädagogik*, 13, 34–55.

ADHS-Infoportal (o. J.a). Literatur für Erwachsene. Zugriff am 14. August 2022

<https://www.adhs.info/fuer-erwachsene/literatur-fuer-erwachsene/>.

ADHS-Infoportal (o. J.b). Herzlich Willkommen auf den Seiten des ADHS-Infoportals!

Zugriff am 14. August 2022 <https://www.adhs.info>.

Armstrong, T. (2010a). *Neurodiversity. Discovering the extraordinary gifts of Autism, ADHD, Dyslexia and other brain differences*. Philadelphia: Da Capo Press. (Tolino-Version)

Armstrong, T. (2010b). *The power of neurodiversity. Unleashing the advantages of your differently wired brain*. Philadelphia: Da Capo Press. (Tolino-Version)

autismus Deutschland e.V. (o. J.a). Literaturempfehlungen. Zugriff am 14. August 2022

<https://www.autismus.de/service-und-materialien/literaturempfehlungen.html>.

autismus Deutschland e.V. (o. J.b). Über uns. Zugriff am 14. August 2022

<https://www.autismus.de/ueber-uns.html>.

Bauerfeind, S. (2021). Wutanfall oder Meltdown? *autismus verstehen*, 01, 20–22.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn: Hausdruckerei BMAS.

Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und Klassenklima im Kontext von ADHS. In K. Mackowiak & S. A. Schramm, *ADHS und Schule*.

- Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention (S. 55–69). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boxberger, J. (2020). Mit autistischen Merkmalen, Fähigkeiten und Stärken umgehen - ein zusammenfassendes Resümee aus der Innensicht. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (2. Aufl., S. 193–205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S. & Wesselmann, C. (2020). Einleitung: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. *Disability Studies im deutschsprachigen Raum*. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (1. Aufl., S. 9–22). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Brezinka, W. (1984). „Modelle“ in Erziehungstheorien. Ein Beitrag zur Klärung der Begriffe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 835–858.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention - ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 55–74). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Deluigi, T. (2021). *Die Schule und ihre Problemkinder. (A)Normalität im 19. und 20. Jahrhundert, eine historisch-systematische Analyse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2020). *Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung*. Deutscher Bundestag Archiv. *Parlamentsnachrichten*. Zugriff am 03. Juni 2022 [https://www.bundestag.de/webarchiv/presse/hib/2020\\_09/792862-792862](https://www.bundestag.de/webarchiv/presse/hib/2020_09/792862-792862).
- DIMDI (Hrsg.) (2022). *ICD-10-GM-Version 2022*. Zugriff am 26. Mai 2022 <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2022/chapter-v.htm>.
- Flockenhaus, U. (2016). *Sachbuch, Fachbuch, Ratgeber?* uteflockenhaus. Zugriff am 14. August 2022 <https://www.uteflockenhaus.de/blog/unterscheidungskriterien-für-sachbuch-fachbuch-ratgeber>.
- Gawrilow, C., Guderjahn, L. & Gold, A. (2018). *Störungsfreier Unterricht trotz ADHS. Mit Schülern Selbstregulation trainieren - ein Lehrermanual* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Girsberger, T. (2022). *Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose, Therapie und Beratung* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Goffman, E. (2017). Selections from Stigma. In L. J. Davis (Hrsg.), *The Disability Studies Reader* (5. Aufl., S. 133–144). New York: Routledge.
- Grummt, M. (im Druck). Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In C. Lindmeier, M. Grummt & M. Richter (Hrsg.), *Autismus und Neurodiversität* (S. 7–28).
- Güntert, M. (2021). Eigene Regeln für besondere Singener Schule: In der Haldenwang-Schule wird seit Montag trotz Corona wieder unterrichtet. Zugriff am 14. August 2022 <https://www.suedkurier.de/region/kreis-konstanz/singen/eigene-regeln-fuer-besondere-singener-schule-in-der-haldenwang-schule-wird-seit-montag-trotz-corona-wieder-unterrichtet;art372458,10708294>.
- Haas, B. (2021). *Die ADHS der Sonderpädagogik. Zur diskursiven Konstruktion des „Nicht\_Normalen“ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände*. Universität Berlin, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule* (S. 165–180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartmann, T. (2019). *Eine andere Art, die Welt zu sehen. Das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom („ADD - Attention Deficit Disorder“). ADD. Eine praktische Lebenshilfe für aufmerksamkeitsgestörte Kinder und Jugendliche* (14. Aufl.). Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Hejlskov Elvén, B. (2017). *Herausforderndes Verhalten vermeiden. Menschen mit Autismus und psychischen oder geistigen Einschränkungen positives Verhalten ermöglichen* (2. Aufl.). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Hermes, G. (2006). Der Wissenschaftsansatz Disability Studies - neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In G. Hermes & E. Rohrman (Hrsg.), *Nichts über uns - ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung* (S. 15–30). Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Hermes, G. (2015). Mehrdimensionale Diskriminierung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 253–268). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hirschberg, M. (2009). *Behinderung im internationalen Diskurs. Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation*. Frankfurt am Main: Campus.

- Hirschberg, M. (2022). Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), Handbuch Disability Studies (S. 93–108). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hoberg, K. (2018). Schulratgeber ADHS. Ein Leitfaden für LehrerInnen (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hübscher, C. (2021). Pronomen Anwendung. nonbinary.ch. Informationen zu non-binärem Geschlecht. Zugriff am 14. August 2022 <https://www.nonbinary.ch/pronomen-anwendung/>.
- Institut für Neuere Deutsche Literatur (2014). Tropen und Figuren. Stuttgart: Universität Stuttgart. Zugriff am 14. August 2022 [https://www.ilw.uni-stuttgart.de/img/veraltete-pdf-dateien/arbeitsmaterialien-alt/Rhetorikpapier\\_11\\_2014.pdf](https://www.ilw.uni-stuttgart.de/img/veraltete-pdf-dateien/arbeitsmaterialien-alt/Rhetorikpapier_11_2014.pdf).
- Jäger, M. & Jäger, S. (2007). Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, S. (1997). Der Diskurs als unberechenbares Ereignis. Paderborn. Zugriff am 14. August 2022 [http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung\\_Diskursanalyse.htm](http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm).
- Jäger, S. (2015). Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung (7. Aufl.). Münster: Unrast Verlag.
- Jenni, O. (2016). Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung. Warum nicht ADHS-Spektrum? Monatsschrift Kinderheilkunde, 4, 271–277.
- Kapp, S. K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, C., Pellicano, E. & Russell, G. (2019). „People should be allowed to do what they like“: Autistic adults’ views and experiences of stimming. Autism, Volume 23 (Issue 7), 1782–1792.
- Klein, A. (2022). Gesellschaftskritik: Wie kritisch können, sollen oder müssen die Disability Studies sein? In A. Waldschmidt (Hrsg.), Handbuch Disability Studies (S. 471–484). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Klett-Cotta (o. J.). Verlag. Zugriff am 14. August 2022 <https://www.klett-cotta.de/verlag>.
- Kohlhammer (o. J.a). Führendes Wissen für Theorie und Praxis: die Unternehmensgruppe Kohlhammer. Zugriff am 14. August 2022 <https://www.kohlhammer.de/unternehmen>.
- Kohlhammer (o. J.b). Brennpunkt Schule. Zugriff am 14. August 2022 <https://shop.kohlhammer.de/brennpunkt-schule-tq402.html>.

- Kohlhammer (o. J.c). Fachbereiche. Zugriff am 14. August 2022 <https://shop.kohlhammer.de/catalogsearch/advanced/result/?cat=150>.
- Köpfer, A., Papke, K. & Zobel, Y. (2021). Situationsanalyse Autismus - empirische Perspektivierung zwischen Ratgeberliteratur und pädagogischem Handeln. *Zeitschrift für Pädagogik*. Zugriff am 14. August 2022 <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/592/429>.
- Lauth-Lebens, M., Lauth, G. & Rohrsdorfer, I. (2016). Effekte eines Lehrertrainings auf die Auffälligkeit von ADHS-Schülern und die Belastung der Lehrperson. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 37 (02), 140–153.
- Lechmann, C. (2020). Verständnis, Klassifikation und Diagnostik von autistischen Störungen im Laufe der letzten 50 Jahre. In autismus Deutschland e.V. (Hrsg.), *Autismus. Stärke oder Störung*. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Leitner, Y. (2014). The co-occurrence of autism and attention deficit hyperactivity disorder in children - what do we know? *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1–8.
- Link, J. (1997). Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Link, J. (2013). Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1/2013, 7–23.
- Linke, D. (2015). Nicht normal, aber das richtig gut. Mein wunderbares Leben mit Autismus und ADHS. Berlin: Berlin Verlag.
- Lüke, K. (2006). Von der Attraktivität „normal“ zu sein. In G. Hermes & E. Rohrman (Hrsg.), *Nichts über uns - ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung* (S. 128–139). Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). *ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Moore, C. B., McIntyre, N. H. & Lanivich, S. E. (2019). ADHD-Related Neurodiversity and the Entrepreneurial Mindset. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 45 (issue 1), 64–91.
- Neuy-Bartmann, A. (2012). *AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Niehage, S. & Schäfers, A. (2012). *ADS und ADHS: Was Lehrer tun können*. Buxtehude: AOL Verlag.

- Ochsner, B. (2022). Kulturwissenschaftliche Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 201–217). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reinhardt, K. (2019). *Vom Wissen zum Buch. Ratgeber, Sachbücher und Fachbücher schreiben* (3. Aufl.). Freiburg: Hogrefe.
- reinhardt-Verlag (o. J.). Der Ernst Reinhardt Verlag. Zugriff am 14. August 2022  
<https://shop.kohlhammer.de/catalogsearch/advanced/result/?cat=150>.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rohrmann, E. (2006). Gesellschaftliche Konstruktionen von Anders-Sein in unterschiedlichen kulturhistorischen Kontexten. In G. Hermes & E. Rohrmann (Hrsg.), *Nichts über uns- ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung* (S. 140–158). Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Rößler, C.-W. (2022). Rechtswissenschaft in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 183–200). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.). (2012). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiel, S. (2005). *Prädikation des Erfolges der Dialektisch-Behavioralen Therapie bei Frauen mit Borderlinepersönlichkeitsstörung unter besonderer Berücksichtigung von Scham und Selbst-Stigmatisierung*. Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg im Breisgau.
- Schirmer, B. (2016). *Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schöttle, D., Schimmelman, B. G. & Tebartz van Elst, L. (2019). ADHS und hochfunktionale Autismus-Spektrum-Störungen. Komorbidität oder Differenzialdiagnose? Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Diagnostik und Behandlung. *Nervenheilkunde*, 38, 632–642.
- Schramm, S. A. (2016). Störungsbild ADHS. In K. Mackowiak & S. A. Schramm, *ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention* (S. 13–36). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz, A. (2009). Inklusion und Integration. Klärung der Begrifflichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. *Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 55 (4), 183–185.
- scolix (o. J.). Scolix. Zugriff am 14. August 2022 <https://www.scolix.de>.
- Silberman, S. (2017). *Geniale Störung. Die geheime Geschichte des Autismus und warum wir Menschen brauchen, die anders denken* (2. Aufl.). Köln: DuMont Buchverlag.
- Simchen, H. (2012). ADS. Unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat. Diagnostik, Therapie und Hilfen für das hypoaktive Kind (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Simchen, H. (2020). AD(H)S - Hilfe zur Selbsthilfe. Lern- und Verhaltensstrategien für Schule, Studium und Beruf (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tebartz van Elst, L. (2018). Autismus und ADHS. Zwischen Normvariante, Persönlichkeitsstörung und neurotypischer Krankheit (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2020a). Autismus - das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (2. Aufl., S. 21–101). Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2020b). Internationale Rechte-Bewegung autistischer Menschen, die Denk- und Handlungsweisen von Autist\*innen als menschliche Form des Seins anerkennt. In *autismus Deutschland e.V. (Hrsg.), Autismus. Stärke oder Störung* (S. 44–60). Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Theunissen, G., & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trost, R. (2012). Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen aus dem autistischen Spektrum. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 119–154). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vero, G. (2020). Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten* (2. Aufl., S. 117–125). Stuttgart: Kohlhammer.

- Vogele, K. (2020). Autismus - Störung oder Stärke? In autismus Deutschland e.V. (Hrsg.), *Autismus. Stärke oder Störung* (S. 15–30). Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Waldschmidt, A. (1998). Flexible Normalisierung ohne stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. *Soziale Probleme*, 9 (1), 3–25.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), 9–31.
- Waldschmidt, A. (2006). Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In G. Hermes & E. Rohrman (Hrsg.), *Nicht über uns - ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung* (S. 83–96). Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Waldschmidt, A. (2020). Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 56–73). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Waldschmidt, A. & Schillmeier, M. (2022). Theorieansätze in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 73–91). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wilczek, B. (2020). Wer ist hier eigentlich autistisch? Ein Perspektivwechsel. In autismus Deutschland e.V. (Hrsg.), *Autismus. Stärke oder Störung* (S. 410–421). Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Wirth, A., Reinelt, T., Gawrilow, C. & Rauch, W. A. (2015). Selbstkontrolle in der Schule. Der Zusammenhang von geringer Selbstkontrolle und schlechten Schulleistungen bei Kindern mit ADHS. *Lernen und Lernstörungen*, 4, 245–259.
- Wittwer, A. (2019). *Warum ADHS keine Krankheit ist. Eine Streitschrift* (2. Aufl.). Stuttgart: S. Hirzel Verlag GmbH.
- zentrales adhs-netz (o. J.a). Bücher zu ADHS und Schule. Zugriff am 14. August 2022 <https://www.zentrales-adhs-netz.de/fuer-paedagogen/literaturhinweise/buecher/>.
- zentrales adhs-netz (o. J.b). Herzlich Willkommen auf den Seiten des zentralen adhs-netzes. Zugriff am 14. August 2022 <https://www.zentrales-adhs-netz.de>.

# Anhang

## Anhangsverzeichnis

Diskursfragmente ADHS.....	2
Diskursfragmente Autismus.....	53
Feinanalyse ADHS.....	105
Tab. 10 Feinanalyse ADHS Fachbuch.....	106
Tab. 11 Feinanalyse ADHS Ratgeber.....	106
Tab. 12 Feinanalyse ADHS Ratgeber.....	106
Tab. 13 Feinanalyse ADHS Innensicht.....	106
Feinanalyse Autismus.....	108
Tab. 14 Feinanalyse Autismus Fachbuch.....	108
Tab. 15 Feinanalyse Autismus Ratgeber.....	108
Tab. 16 Feinanalyse Autismus Ratgeber.....	108
Tab. 17 Feinanalyse Autismus Innensicht.....	109
Verhalten.....	110
Tab. 18 Thematisierte Verhaltensbereiche ADHS.....	110
Tab. 19 Thematisierte Verhaltensbereiche Autismus.....	110
Tab. 20 Verhaltensdiskrepanz ADHS (ausführlich).....	111
Tab. 21 Verhaltensdiskrepanz Autismus (ausführlich).....	112
Maßnahmen.....	115
Tab. 22 Maßnahmen ADHS.....	115
Tab. 23 Maßnahmen Autismus.....	115

## Diskursfragmente ADHS

Diskursfragment	Quelle	Seite	Zusammenfassung	Kürzel
Obgleich es für das Wohlbefinden und die Entwicklung aller Schüler/innen förderlich ist, wenn sie gute Beziehungen zu ihren Lehrkräften und Mitschüler/innen haben, ist dies für <b>Schüler/innen mit ADHS</b> besonders wichtig.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	56f.	Bedeutung von Beziehung zu Lehrkräften und Mitschüler:innen für AD(H)S-ler:innen  <i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung</b>	MS1
Auf Seiten der Lehrkräfte stellt die Beziehungsgestaltung mit <b>Schüler/innen mit ADHS</b> oftmals eine besondere Herausforderung dar, weil diese viel Aufmerksamkeit benötigen: Sie brauchen vermehrt unterstützende und auch kontrollierende Maßnahmen und kommen oft im Lernen nicht so gut voran; daraus entwickeln sich häufig schwierige Situationen im Unterricht, die auch eskalieren und die ganze Klasse beeinträchtigen können. Dies führt schnell zu einer erhöhten Anspannung und Belastung, worunter die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/in leidet. Dies kann sich wiederum negativ auf das Klassenklima und auch auf das Lehren und Lernen auswirken.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	57	Herausforderungen in der Beziehungsarbeit  <i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b>	MS2
Gelingt Lehrkräften eine gute Beziehungsgestaltung zu ihren Schüler/innen, kann dies auf verschiedenen Ebenen positive Auswirkungen haben: - <i>positive Emotionen und die Motivation</i> der Schüler/innen können gestärkt werden: Sie zeigen mehr Anstrengungsbereitschaft, fühlen sich weniger hilflos, haben mehr Freude und weniger Angst beim Lernen, was zu einer positiveren Bewertung der Schule führt; zudem werden sie dazu motiviert, ihr Verhalten zu hinterfragen und hierzu neue Ideen zu entwickeln, was eine wesentliche Voraussetzung für eine <b>Verhaltensänderung</b> ist. - Das <i>Arbeitsverhalten</i> der Schüler/innen kann sich verbessern: Sie stören weniger den Unterricht, holen sich eher Hilfe, wenn sie nicht weiterkommen, sind offener für Rückmeldungen und lassen sich eher etwas von ihren Lehrkräften sagen. - Die <i>Lernprozesse und Lernerfolge</i> der Schüler/innen können optimiert werden: Sie kommen im Unterricht besser mit,	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	57f.	Auswirkungen der Beziehungsarbeit auf das Verhalten von AD(H)S-ler:innen  <i>Kollektivsymbole: Verhaltensänderung</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b>	MS3

<p>machen größere Lernfortschritte und erzielen bessere Leistungen. - Das <i>Selbstbild und Selbstwertgefühl</i> der Schüler/innen entwickeln sich positiv: Sie erleben sich als selbstwirksamer und kompetenter in Beziehungen und im Lernen; dies betrifft zuerst nur den Schulkontext, kann sich aber auch auf das alltägliche Leben ausweiten.</p>				
<p>Um für ein positives und lernförderliches Klassenklima zu sorgen, stehen Lehrkräfte vor der Aufgabe, mit Schüler/innen professionelle wertschätzende und unterstützende Beziehungen aufzubauen, diese weiterzuentwickeln und auf Dauer aufrecht zu erhalten. Bei der Gestaltung dieser Beziehungen werden zwei wesentliche Komponenten thematisiert: Auf der einen Seite geht es darum, den Schüler/innen Zuwendung und Sicherheit zu geben und damit deren Wohlbefinden zu stärken (emotionale Ebene); auf der anderen Seite bieten Lehrkräfte Orientierung, Standards und Strukturen, haben also eine lenkende Funktion (kognitive Ebene).</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). <i>ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention.</i> Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>60</p>	<p>Zwei Komponenten der Beziehungsgestaltung: emotionale und kognitive Ebene  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	<p>MS4</p>
<p>Wenn Lehrkräfte zu verstehen versuchen, wie Schüler/innen über das, was um sie herum geschieht, denken und fühlen, wenn sie ihnen also mit Empathie begegnen, fühlen sich die Schüler/innen in ihren Bedürfnissen und Sichtweisen ernst genommen und akzeptiert, was sich positiv auf ihr Wohlbefinden und ihr Lern- und Sozialverhalten im Unterricht auswirken kann. Dies ist gerade bei <b>Kindern und Jugendlichen mit ADHS</b> bedeutsam, da sie im Leben häufiger Erfahrungen mit ihren Mitmenschen machen, die von wenig Empathie gekennzeichnet sind.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). <i>ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention.</i> Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>63</p>	<p>Verständnis seitens der Lehrkräfte den Schüler:innen gegenüber und die Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler:innen  <i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit ADHS</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b></p>	<p>MS5</p>
<p>Empathisches Handeln kann durch folgende Schritte gelingen: - Die Lehrkraft holt relevante Informationen über ihre Schüler/innen ein (z.B. zur häuslichen Umgebung, Entwicklungsgeschichte), - sie beobachtet bewusst und aufmerksam das Verhalten der Schüler/innen, - sie hört genau zu, was Schüler/innen äußern, - sie nimmt die Befindlichkeiten bzw. Probleme der Schüler/innen wahr, - sie fragt die Schüler/innen nach ihrer Sicht, um die eigene</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). <i>ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention.</i> Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>63f.</p>	<p>Gelingbedingungen für empathisches Handeln seitens der Lehrkräfte  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	<p>MS6</p>

Wahrnehmung zu überprüfen und mögliche Gründe für deren Verhalten zu finden, - sie hinterfragt eigene Vorannahmen bzw. Interpretationen der Situation, - sie akzeptiert ihre Schüler/innen mit ihren Stärken und Schwächen.				
Einen weiteren Beitrag zu einer guten Beziehungsgestaltung leistet auch das grundsätzliche <i>Vertrauen</i> von Lehrkräften in die Schüler/innen und ihre Kompetenzen. Solch ein Vertrauen spornt Kinder und Jugendliche an, sich im Unterricht anzustrengen aufmerksam zu sein und viel lernen zu wollen. Der Großteil aller Kinder und Jugendlichen merkt schnell, ob Lehrkräfte ihnen als Personen und ihren Lernprozessen gegenüber optimistisch gestimmt sind. Gerade bei <b>Kindern und Jugendlichen mit ADHS</b> gerät dieses Vertrauen in die kindlichen Kompetenzen aber <b>schnell ins Wanken</b> , weil <b>die oft im Vordergrund stehenden Schwächen und Defizite</b> die Wahrnehmung der Lehrkräfte dominieren. Vermitteln können Lehrkräfte dieses Vertrauen, indem sie ihren Schüler/innen zum einen so viel Autonomie wie möglich beim Lernen gewähren und ihnen zum anderen zeigen, dass sie sich mitverantwortlich für ihren Lernerfolg fühlen und dazu bereit sind, sie bestmöglich individuell beim Lernen zu unterstützen. Dabei sollten immer wieder auch die Stärken und Kompetenzen der Schüler/innen thematisiert werden – insbesondere in der Interaktion mit <b>Schüler/innen mit ADHS</b> ist dies hervorzuheben.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	64f.	Vertrauen der Lehrkräfte in ihre Schüler:innen und die jeweiligen Kompetenzen führt zu erhöhter Aufmerksamkeit und gesteigerter Motivation  <i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit ADHS, schnell ins Wanken, die im Vordergrund stehenden Schwächen und Defizite, Schüler/innen mit ADHS</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b>	MS7
<i>Lob bzw. positive Rückmeldung</i> stellt eine effektive Möglichkeit dar, <b>Schüler/innen mit Problemen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation</b> in ihrem Lernprozess strukturierend und zugleich emotional zu unterstützen. Sie werden dadurch motiviert, aufmerksam und aktiv bei der Sache zu bleiben; ihr Kompetenzgefühl sowie ihre Lernfreude wachsen. Diesen Anspruch brauchen sie in verstärkter Weise, weil ihnen erstens viele Anforderungen im Schulalltag Probleme bereiten und weil ihnen zweitens eine selbstständige Rückmeldung selten gelingt bzw. sehr viel schwerer fällt.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	67	Lob als interventive Maßnahme zum Aufbau aufmerksamen und motivierten Lern- und Arbeitsverhaltens  <i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit Problemen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b>	MS8
Besonders förderlich kann Lob bzw. positive Rückmeldung von	Mackowiak, K. & Schramm, S. A.	67	Gestaltung von Lob	MS9

<p>Lehrkräften gegenüber <b>Schüler/innen mit ADHS</b> gestaltet werden, wenn er/sie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- individuell auf das Kind bzw. den Jugendlichen zugeschnitten ist,</li> <li>- konsequent und unmittelbar nach dem entsprechenden Schülerverhalten gegeben wird,</li> <li>- klar sowie spezifisch und nicht allgemein formuliert ist (z.B. nicht „Das hast du toll gemacht“, sondern „Dein Präsentationsstil war sehr passend für den Vortrag“),</li> <li>- sich auch auf kleine Fortschritte und nicht nur große Erfolge bezieht (z.B. „Du hast dich bei den ersten drei Aufgaben deutlich mehr angestrengt“; „Du hast dich heute in meinem Unterricht fünfmal gemeldet“), eindeutig positiv formuliert ist und keine (möglicherweise) negativen Aspekte enthält,</li> <li>- non-verbal begleitet wird, z.B. durch Lächeln, Nicken oder andere Gesten.</li> </ul>	<p>(2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>		<p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	
<p>Auf der Verhaltensebene ist von Bedeutung, wie die Lehrkraft auf Fehler reagiert (z.B. mit negativen Äußerungen oder mit Unterstützungsangeboten). Werden Fehler nicht kritisch hervorgehoben, sondern gemeinsam analysiert, fühlen sich die Schüler/innen ernst genommen und einbezogen. Der Lösungsweg des Kindes bzw. Jugendlichen steht im Mittelpunkt, positive Ansätze können hervorgehoben, falsche Strategien identifiziert werden, um dann alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Auf diese Weise wird der lösungsorientierte Umgang mit Fehlern und Misserfolgen gefördert, was gerade für <b>Schüler/innen mit geringer Frustrationstoleranz</b> (also auch für <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b>) notwendig ist, um Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft zu erhöhen.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	68	<p>Umgang mit Fehlern und daraus resultierende Auswirkungen auf die Anstrengungsbereitschaft der Schüler:innen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit geringer Frustrationstoleranz, Kinder und Jugendliche mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b></p>	MS10
<p>Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, wie bedeutsam und anspruchsvoll die Gestaltung professioneller, wertschätzender und unterstützender Lehrer-Schüler-Beziehungen ist. Sie kostet Zeit, welche im Unterrichtsalltag aufgrund vieler Aufgaben und ungünstiger Rahmenbedingungen (z.B. große Klassen, heterogene Bedürfnisse) nicht immer verfügbar ist. Speziell in der Arbeit mit <b>Schüler/innen mit Störungen in</b></p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	69	<p>Beziehungsarbeit lohnt sich trotz herausfordernder Rahmenbedingungen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit Störungen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b></p>	MS11

<p>der Aufmerksamkeit und Selbstregulation zeigt sich aber, dass eine Investition in diesen Prozess sich langfristig lohnt und das Lehren und Lernen erleichtert.</p>				
<p>Ein erstes Kriterium für die Unterrichtsqualität, das insbesondere für <b>Schüler/innen mit ADHS</b> von großer Wichtigkeit ist, sind Klarheit und Strukturierung. Hier geht es darum, die Lernziele einer Stunde, einer Unterrichtseinheit oder eines Tages vorab zu verdeutlichen und aufmerksamkeitslenkende Hinweise zu geben.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	72	<p>Unterrichtsgestaltung: Strukturiert und klar</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	MS12
<p>Darüber hinaus sollten Aufgabenstellungen klar, direkt und verständlich formuliert und gegebenenfalls mit Beispielen veranschaulicht werden. Hierzu passen Befunde, die zeigen, dass bei <b>Kindern und Jugendlichen mit ADHS</b> das Stellen wirkungsvoller Aufforderungen besonders erfolgreich ist. Wirkungsvolle Aufforderungen sind gekennzeichnet durch eine präzise, positive und entwicklungsangemessene Formulierung sowie durch die Begrenzung auf einen einzigen Aspekt. Hier lassen sich recht gute Effekte nachweisen, insbesondere wenn die Aufforderung mit einem Lob kombiniert wird.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	73	<p>Eindeutig formulierte Aufgabenstellungen, gegebenenfalls mit Visualisierungshilfen und Beispielen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	MS13
<p>Da <b>Schüler/innen mit ADHS</b> manchmal Schwierigkeiten haben, komplexe Sachverhalte sofort zu verstehen bzw. zu bearbeiten und dabei systematisch und organisiert vorzugehen, ist außerdem die Zerlegung der Aufgabe in Teilaufgaben hilfreich. Dies bietet auch die Möglichkeit kleiner Erfolgserlebnisse und damit kurzfristiger positiver Verstärkung, was sich förderlich auf die Motivation auswirkt.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	73	<p>Zerlegung von Aufgaben in Teilaufgaben</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	MS14
<p>Bei der Gestaltung von Arbeitsmaterialien für <b>Schüler/innen mit ADHS</b> ist - neben einer klaren und übersichtlichen Struktur - auf möglichst wenig Ablenkung von den Aufgabenstellungen zu achten (auch wenn kleine Bilder Aufgaben manchmal auflockern, sollten zusätzliche Informationen, die nicht notwendig sind, eher vermieden werden). Auf diese Weise können sich die Kinder auf die relevanten Informationen konzentrieren, und deren kurze Aufmerksamkeitsspanne und hohe Ablenkbarkeit werden berücksichtigt.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	73	<p>Gestaltung der Arbeitsmaterialien: übersichtlich strukturiert, ohne überflüssige Ablenkungsquellen, stattdessen Fokus auf Wesentliches richten</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	MS15
<p>Motivationsstärkend im Unterricht für alle <b>Schüler/innen</b> und speziell für jene <b>mit ADHS</b> ist eine</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und</p>	74	<p>Schüler:innenorientierter Unterricht wirkt motivationsstärkend</p>	MS16

Schülerorientierung. Lehrkräfte nehmen die Gedanken, Wünsche und Bedürfnisse ihrer Schüler/innen ernst und berücksichtigen diese bei ihrer Unterrichtsplanung. Sie versuchen für die Schüler/innen anregende, interessante und bedeutsame Aufgabenstellungen zu formulieren.	Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.		<i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	
Ebenso wichtig ist, dass Lehrkräfte ihren Schüler/innen vermitteln, dass sie sie für kompetent halten und ihre Stärken wahrnehmen; gleichzeitig fühlen sie sich für ihren Lernerfolg mitverantwortlich und sind bereit, sie bestmöglich individuell beim Lernen zu unterstützen. In diesem Zusammenhang spielen die positiven Erwartungen der Lehrkräfte bezüglich des Lernfortschritts und -erfolgs eine wesentliche Rolle, weil insbesondere <b>Schüler/innen mit ADHS</b> dadurch sehr ermutigt werden können (-> Kap. 3).	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	74	Wertschätzender Umgang  <i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b>	MS17
Wenn Lernvoraussetzungen und Schülermerkmale, wie z.B. eine <b>beeinträchtigte Aufmerksamkeit oder Selbstregulation</b> , wirklich berücksichtigt werden, ist eine Differenzierung des Unterrichts fast unumgänglich.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	74	Unterrichtsdifferenzierung ist obligatorisch  <i>Kollektivsymbole: beeinträchtigte Aufmerksamkeit oder Selbstregulation</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	MS18
Eine Reduzierung der Aufgabenanforderungen, z.B. durch die Modifikation des Inhalts oder der Anzahl der Aufgaben bzw. durch die Verlängerung der Bearbeitungszeit, kann bei <b>Schüler/innen mit ADHS</b> dazu führen, dass sie weniger oft abgelenkt sind und weniger <b>störendes Verhalten</b> zeigen.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	75	Aufgaben durch Reduzierung oder Modifikation differenzieren, gegebenenfalls mehr Bearbeitungszeit ermöglichen  <i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS, störendes Verhalten</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	MS19
Von Vorteil ist auch, wenn Wahlmöglichkeiten geboten werden. Diese können sich auf alle oben genannten Differenzierungsaspekte beziehen. Empirische Studien zeigen, dass <b>Kinder und Jugendliche mit Störungen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation</b> bei Aufgaben mit Wahlmöglichkeiten stärker und motivierter in den Lernprozess involviert sind, weniger Unterbrechungen und weniger <b>störendes Verhalten</b> zeigen. Allerdings ist dabei zu beachten, dass es auch nicht zu viele Alternativen geben darf, damit die Schüler/innen nicht überfordert werden und auch zum Lernziel gelangen können.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	75	Wahlmöglichkeiten anbieten, um Motivation zu stärken  <i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit Störungen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation, störendes Verhalten</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	MS20
Kognitive Aktivierung umfasst alle Handlungen, die die aktive geistige Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt anregen und	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen,	77	Unterricht so gestalten, dass Schüler:innen aktiviert und einbezogen werden	MS21

<p>unterstützen. Dies kann beispielsweise erreicht werden, indem die Lehrkraft Fragen stellt, die zum Nachdenken auffordern und die Schüler/innen ermutigt, eigene Meinungen sowie eigene Lösungswege zu äußern und zu begründen. Jedes Kind sollte möglichst oft sprachlich oder handelnd etwas zum Unterricht beitragen können; die gestellten Aufgaben dürfen sich dabei nicht einfach durch abrufbares Wissen oder durch die Anwendung routinierter Handlungsabläufe bearbeiten lassen; vielmehr geht es um den Aufbau neuer Wissens- und Denkstrukturen. Durch die Konfrontation mit neuen Informationen, Erfahrungen oder Erklärungen, die im Widerspruch zu den bisherigen Konzepten der Schüler/innen stehen, werden kognitive Konflikte ausgelöst; sie führen, wenn sie nicht zu sehr von den Vorstellungen der Schüler/innen abweichen, dazu, dass die bisherigen Annahmen hinterfragt und die eigenen kognitiven Strukturen weiterentwickelt werden. Insbesondere für <b>Schüler/innen mit ADHS</b> kann eine solche Unterrichtsgestaltung sehr motivierend wirken. Wenn ihre (oft kreativen) Ideen und Vorstellungen in die Diskussion einbezogen und mögliche Fehlannahmen nicht als kritisch angesehen, sondern lernförderlich diskutiert werden, erhöht das die Bereitschaft zur Mitarbeit und Auseinandersetzung mit dem Lernstoff (-&gt; Kap. 3).</p>	<p>Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>		<p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p><b>Zielsetzung und Planung (Schritt 1)</b> <i>Beschreibung:</i> Bevor konkrete Handlungsschritte ausgeführt werden, geht es beim Lernen zunächst darum, eine Aufgabe zu verstehen und das formulierte Lernziel zu übernehmen. Nach der Aufgabenerklärung und Zielsetzung muss das weitere Vorgehen geplant werden; dazu ist ein Rückgriff auf das Vorwissen (z.B. zu Art und Inhalt der Aufgabe sowie zu verfügbaren Lösungsstrategien) hilfreich. Im Rahmen der Planung ist zu überlegen, welches Vorgehen gewählt werden kann, um die Aufgabe zu lösen, welche Informationen dazu noch benötigt werden und welche Mittel zur Verfügung stehen. Im schulischen Kontext kommen Planungs- und Entscheidungsprozesse häufig zu kurz, vielmehr wird das vorher Gelernte (z.B. eine</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>80f.</p>	<p>Setzen und/oder Übernehmen von Lernzielen, lebensweltnahe Unterrichtsthemen initiieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit einer ADHS, impulsive Kinder, in Sackgassen geraten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS22</p>

<p>Rechenoperation) oft schematisch angewandt und geübt; alternative bzw. abweichende Lösungsideen der Schüler/innen werden oft nicht thematisiert.</p> <p><i>Anforderungen an die Regulation:</i> Regulationsprozesse beziehen sich in dieser Lernphase auf die Aktivierung und Initiierung des Lernprozesses. Wenn die von der Lehrkraft formulierten Aufgabenstellungen und Lernziele von den Schüler/innen nicht als relevant, interessant oder als zu bewältigen erlebt werden, fällt deren Übernahme schwer. Bei <b>Kindern und Jugendlichen mit einer ADHS</b> ist die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten aufgrund gehäufte negativer Rückmeldungen durch die Umwelt oft eher gering. Leichter ist es daher, wenn sich Schüler/innen selbst Ziele setzen können. Für <b>impulsive Kinder</b> ist insbesondere das Planen sehr mühsam, sie fangen häufig sofort an und überlegen sich im Vorhinein nicht, was sie machen sollen und wie sie vorgehen wollen, weswegen sie schnell <b>in Sackgassen geraten</b> und Misserfolge erleben. Manchmal fühlen sich die Betroffenen derart überfordert, dass eine grundsätzliche Verweigerungshaltung resultiert.</p> <p><i>Maßnahmen zur Förderung:</i> Zur Förderung dieses Lernschritts lassen sich die in Kapitel 4.1 genannten Unterrichtsprinzipien (Berücksichtigung der kindlichen Interessen, Gestaltung interessanter und kognitiv anregender und angemessen schwieriger Aufgaben, Wahlmöglichkeiten bei der Bearbeitung von Aufgaben) gut nutzen; sie tragen dazu bei, dass die gestellten Aufgaben und die damit verbundenen Lernziele leichter übernommen werden können.</p>				
<p>Da insbesondere das Planen für <b>impulsive Schüler/innen</b> besonders mühsam ist, haben sich in der Förderung von <b>Kindern und Jugendlichen mit ADHS</b> sogenannte Wenn-Dann-Pläne durchgesetzt und auch als wirksam erwiesen. Während ein Ziel (z.B. „ich möchte Z erreichen“) oft noch recht unkonkret sein kann bzw. nicht klar ist, wie dieses erreicht werden soll, verknüpfen Wenn-Dann-Pläne eine spezifische Situation mit einem <b>zielführenden Verhalten</b> („immer wenn Situation X eintritt, führe ich Handlung Y</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>82f.</p>	<p>Einsatz von Wenn-Dann-Plänen zur Verhaltensmodifikation</p> <p><i>Kollektivsymbole: impulsive Schüler/innen, Kinder und Jugendliche mit ADHS, zielführendes Verhalten, unerwünschtes Verhalten, Schüler/innen mit einer ADHS, Kinder ohne ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS23</p>

<p>durch“). Dadurch kann die kritische Situation schnell erkannt und die damit verbundene Handlung zunehmend automatisch durchgeführt werden. Durch die Automatisierung werden kaum kognitive Ressourcen beansprucht, was sich als sehr vorteilhaft herausgestellt hat. Wenn-dann-Pläne können auch so formuliert sein, dass ein <b>unerwünschtes Verhalten</b> nicht gezeigt werden soll. <b>Schüler/innen mit einer ADHS</b>, die einen Wenn-dann-Plan zu einer kritischen (Hemmungslos-)Reaktion formulieren, können ihre Reaktionen in der Folge genauso gut hemmen wie <b>Kinder ohne ADHS</b> und lernen damit, weniger impulsiv zu reagieren.</p>				
<p><b>Durchführung und Beobachtung (Schritt 2)</b>  <i>Beschreibung:</i> In diesem Schritt kommt es idealerweise zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und verschiedene Lernaktivitäten werden ausgeführt. Die Aufgabe bzw. mehrere Teilaufgaben werden bearbeitet, Lösungswege werden ausprobiert und führen im positiven Fall zur Zielerreichung, im negativen Fall zu einem Misserfolg. Der Einsatz von (fächer-)übergreifenden (z.B. Zerlegung der Aufgabe in Teilaufgaben, Prüfen von Zwischenergebnissen) sowie von (fach-)spezifischen Lernstrategien (z.B. bei der Bearbeitung von Texten oder Sachaufgaben) ist bei der Aufgabenbearbeitung von großem Vorteil. Während dieser Handlungsphase ist die fortwährende Beobachtung des Lernprozesses notwendig, um immer wieder zu prüfen, ob die Zielannäherung gelingt; gegebenenfalls ist eine erneute Planungsphase notwendig. Alternativen müssen erarbeitet und erprobt werden. Manchmal kann es auch notwendig sein, das Ziel zu verändern.  <i>Anforderungen an die Regulation:</i> Die Regulation bezieht sich in diesem Schritt auf die Überwachung, Steuerung und eventuelle Anpassung des eigenen Handelns (Monitoring). Dies ist für alle Schüler/innen ein schwieriges Unterfangen und setzt metakognitive Kompetenzen voraus, welche im Verlauf des Grundschulalters langsam entwickelt werden. Außerdem sind Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft auch angesichts von auftretenden</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>83-85</p>	<p>Selbstständige Auseinandersetzung mit Lerngegenstand</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder und/oder Jugendliche mit einer ADHS, Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS24</p>

Schwierigkeiten gefordert, welche bei **Kindern und Jugendlichen mit einer ADHS** oft schwankend sind.

*Maßnahmen zur Förderung:*  
 Zentral ist bei diesem Schritt die Erarbeitung eines systematischen und strategischen Vorgehens. Dazu hat sich ein gezieltes Training von Lernstrategien sowohl in der Therapie als auch im Unterricht als wirksam erwiesen. Wichtig ist dabei, wiederholte Übungsphasen einzuplanen, in denen Lernstrategien situationsspezifisch erprobt werden (z.B. bei realitätsnahen Problemstellungen und unterschiedlichen Aufgabenarten). Nur so können die Schüler/innen herausfinden, wann welche Strategien erfolgreich sind. Da gerade zu Beginn der Einsatz von Lernstrategien sehr anstrengend ist, sollten zunächst nur wenige Lernstrategien gleichzeitig und systematisch eingeübt werden; auf diese Weise fällt die Überwachung der Strategien leichter, und es gelingt eher, Zusammenhänge zwischen dem eigenen Lernverhalten und dem Lernergebnis herzustellen. Methoden, die sich auf die Handlungssteuerung und -überwachung beziehen, zielen vor allem darauf ab, impulsives Handeln zu unterbrechen (z.B. durch Stopp-Signale). Dabei übernimmt zu Beginn häufig der Erwachsene das Monitoring und leitet das Kind/den Jugendlichen an; nach und nach wird die Handlungssteuerung in die Verantwortung des Kindes/Jugendlichen gegeben (zum Vorgehen siehe „Einsatz von Selbstinstruktionen“). Techniken zur Förderung des Self-Monitoring haben sich insgesamt in der Behandlung von **Kindern mit ADHS** als sehr wirksam erwiesen.

Unterstützt werden kann die Ausführung von Lerntätigkeiten durch positive Rückmeldungen. Während erfahrene Lernende aus dem fortwährenden Monitoring selbstständig ein Feedback erhalten und dadurch unabhängig von einer externen Verstärkung werden, können **Schüler/innen mit ADHS** dies noch nicht von Anfang an, sondern benötigen zusätzlich externe Rückmeldungen. Hier zeigen Studien, dass ein Lob, das sich auf die Person bezieht und damit aufgaben- und lernrelevante Informationen liefert (Prozesslob,

<p>z.B. „dieser Schritt ist dir sehr gut gelungen“; „toll, dass du daran gedacht hast, dir ein Ziel zu setzen“) bei <b>Schüler/innen mit ADHS</b> wirksamer ist als ein allgemeineres Lob, das sich auf die Person bezieht (Personenlob, z.B. „du bist clever“; „du kannst das“). Von Vorteil ist, dass mit einem Prozesslob auch kleine Fortschritte positiv kommentiert werden können (selbst wenn das Endergebnis noch nicht richtig ist); außerdem bekommen Schüler/innen dadurch vermehrte (positive) Aufmerksamkeit von Lehrkräften, was ebenfalls das aufgabenbezogene Verhalten erhöht. Und durch diese Art von Lob können die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder/Jugendlichen gestärkt werden.</p>				
<p><b>Reflexion und Bewertung (Schritt 3)</b>  <i>Beschreibung:</i> Für das weitere Lernen relevant ist darüber hinaus, den eigenen Lernprozess abschließend noch einmal zu überdenken. Zum einen können die Quantität und Qualität des Ergebnisses bewertet werden; gute Lösungsansätze können in Erinnerung gerufen, schwierige Momente hinterfragt werden, das aktuelle Ergebnis ist noch einmal mit dem Ziel abzugleichen. Zum anderen sind die eigene Zufriedenheit mit dem Ergebnis (oder mit dem Lernprozess) zu prüfen sowie die (angenommenen) Ursachen für das Ergebnis (sogenannte Attributionen, z.B. eigenes Können, Anstrengung, Zufall) zu reflektieren. Selbstbewertungen und -verstärkungen sind langfristig wichtig; die eigenen Erfolge wertzuschätzen und auf sie stolz zu sein, fördert die Lernmotivation und macht unabhängig von der Rückmeldung durch andere.  <i>Anforderungen an die Regulation:</i> Die Regulation bezieht sich in diesem Schritt auf die Bewältigung negativer Emotionen (Wut, Enttäuschung, Resignation), sofern ein Misserfolg erlebt wurde; außerdem geht es darum, aus dem Lernprozess Schlussfolgerungen zu ziehen für zukünftiges Lernen. Die eigene Bewertung am Ende einer Aufgabenstellung sowie das Ableiten von Konsequenzen sind für <b>Schüler/innen mit ADHS</b> ein schwieriger Schritt, insbesondere da die Ergebnisse oft nicht dem angestrebten Ziel entsprechen.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>85f.</p>	<p>Reflektion des eigenen Lernprozesses</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS, Kinder und Jugendliche mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS25</p>

<p><i>Maßnahmen zur Förderung:</i> In der Therapie werden <b>Kinder/Jugendliche mit ADHS</b> immer wieder angehalten, ihre Lösungen selbstständig zu prüfen, und erhalten für dieses Verhalten positives Feedback. Auch im schulischen Kontext können Selbstkontrollen gefördert werden (z.B. durch Lösungsblätter oder Lösungsstationen im Klassenzimmer). Wenn Schüler/innen nach der Aufgabenbearbeitung selbst prüfen können, welche Aufgaben sie richtig oder falsch gelöst haben, werden sie damit unabhängig von den Rückmeldungen durch die Lehrkraft. Rückmeldebögen bieten eine Möglichkeit, diesen Prozess zu unterstützen. Dazu können zu Beginn sowohl die einzelnen Schüler/innen als auch die Lehrkraft das Lernen (bzw. konkrete Lernhandlungen) unabhängig voneinander bewerten und anschließend ihre Einschätzungen vergleichen. Häufig werden gute Übereinstimmungen mit einer Belohnung gekoppelt. Später übernehmen die Schüler/innen die Bewertung allein.</p>				
<p>Damit Kinder und Jugendliche insgesamt unabhängiger von der Handlungssteuerung durch eine andere Person werden, hat sich in der <b>ADHS-Therapie</b> der Einsatz von <i>Selbstinstruktionen</i> etabliert. Der Grundgedanke basiert auf entwicklungspsychologischen Beobachtungen zur Selbststeuerung von Kindern, die belegen, dass diese in schwierigen Situationen sich selbst sprachlich anleiten und damit ihr Handeln strukturieren. Dies ermöglicht ihnen, planvoll vorzugehen und auch komplexe Handlungsschritte zu bewältigen. Handlungssteuernde Selbstinstruktionen können sich auf alle Aspekte des Lern- bzw. Problemlöseprozesses beziehen.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). <i>ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention.</i> Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>90</p>	<p>Selbstinstruktionen zum Erlernen planvollen Handelns</p> <p><i>Kollektivsymbole: ADHS-Therapie</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS26</p>
<p>Die Schritte bzw. Strategien, die beim selbstgesteuerten Lernen erforderlich sind und durch Selbstinstruktionen sehr gut unterstützt werden können, können Lehrkräfte auch in verschiedenen Unterrichtssituationen selbst anwenden und somit den Schüler/innen modellhaft vormachen. Dabei hat sich ein handlungsbegleitendes Sprechen insbesondere für <b>Schüler/innen mit Störungen in der Aufmerksamkeit und</b></p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). <i>ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention.</i> Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>92</p>	<p>Übernahme von Selbstinstruktionsmethode in Unterricht</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit Störungen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS27</p>

<p><b>Selbstregulation</b> als sehr wirksam erwiesen.</p>				
<p>Alle bisher beschriebenen Fördermaßnahmen sollen dazu beitragen, dass <b>Schüler/innen mit ADHS</b> dem Unterricht folgen und ihr Lern- und Leistungspotenzial voll ausschöpfen können; trotzdem kann es vorkommen, dass dies zeitweise nicht in vollem Umfang gelingt. In diesen Fällen kann ein <b>Nachteilsausgleich</b> geplant werden, auf den ein gesetzlicher Anspruch besteht.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>93f.</p>	<p>Nachteilsausgleich</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS, Nachteilsausgleich</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS28</p>
<p>Für <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b> ist eine effiziente Klassenführung besonders wichtig; lange Wartezeiten und Sprunghaftigkeiten erschweren diesen Schüler/innen in besonderem Maße, dem Unterricht zu folgen und <b>sich den Erwartungen entsprechend zu verhalten</b>. Außerdem haben sie häufig bereits zahlreiche negative Erfahrungen in Bezug auf Verhaltensrückmeldungen gemacht. Deshalb ist insbesondere das Verhaltensmanagement sensibel zu gestalten. Allerdings zeigen sich hier auch deutliche Effekte einer gelungenen Klassenführung auf das Verhalten der Schüler/innen.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>100</p>	<p>Effiziente Klassenführung und sensibles, wertschätzendes Verhaltensmanagement</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit ADHS, sich den Erwartungen entsprechend zu verhalten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	<p>MS29</p>
<p>Die effiziente Nutzung der Lernzeit vermittelt den Schüler/innen aber auch, dass Lernzeit kostbar ist.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>101</p>	<p>Anerkennung von Lernzeit als kostbar</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS30</p>
<p>Ebenso wie <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b> in der Therapie lernen, ihren Arbeitsplatz (zu Hause aber auch in der Schule) zu organisieren, um möglichst gute, d.h. klar strukturierte und wenig ablenkende Bedingungen für das Lernen zu schaffen, ist auch die bewusste Gestaltung des Klassenzimmers durch die Lehrkraft eine Unterstützung im alltäglichen Lernkontext. Ein gut gestalteter Klassenraum kann innerhalb der komplexen Tätigkeit des Lehrens und Lernens Struktur geben oder auch Erwartungen an das Verhalten der Schüler/innen kommunizieren - nicht umsonst wird der Klassenraum manchmal auch als dritter Pädagoge bezeichnet. So fordert eine Anordnung der Tische in Reihen eher dazu auf, dass die Schüler/innen ihre Aufmerksamkeit nach vorne richten. Im Gegensatz dazu</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>101f.</p>	<p>Ablenkungsquellen durch räumliche Gestaltung reduzieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS31</p>

unterstützt eine Anordnung der Tische in Gruppen die soziale Interaktion und Kommunikation zwischen den Schüler/innen. Schwierigkeiten kommen möglicherweise dann zustande, wenn das Mobiliar eine andere Sprache spricht als die tatsächlichen Erwartungen der Lehrperson.				
Inhaltlich muss die Gestaltung der räumlichen Lernumgebung für <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b> nicht vollkommen neu gedacht werden, sondern diese Aspekte sind für alle Schüler/innen relevant. Allerdings können Letztere dem Unterricht auch dann folgen, wenn die Grundprinzipien für die Klassenraumgestaltung nicht ausreichend berücksichtigt sind. <b>Schüler/innen mit ADHS</b> werden dagegen durch eine ungeeignete Gestaltung in der Partizipation am Unterricht beeinträchtigt, und ihr Lernen wird unnötig erschwert. Deshalb sollten die Grundprinzipien für die Klassenraumgestaltung besonders aus Perspektive der <b>Kinder und Jugendlichen mit ADHS</b> in den Blick genommen werden.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	102	Ablenkungsquellen durch räumliche Gestaltung reduzieren  <i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit ADHS, Schüler/innen mit ADHS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	MS32
<i>Ablenkungsfreiheit („distractibility“):</i> Ablenkungsquellen werden beseitigt oder in ihrer Wirkung reduziert; Schüler/innen, die sich gegenseitig ablenken, werden auseinander gesetzt.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	102	Ablenkungsquellen durch räumliche Gestaltung reduzieren  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	MS33
Für <b>Schüler/innen mit ADHS</b> kann es von Vorteil sein, in der Nähe der Lehrkraft zu sitzen, sodass das Prinzip der <i>Einsehbarkeit</i> gewährleistet ist. Wichtig ist dabei, dass der/die Schüler/in einen guten Blick zur Tafel hat und auch alle anderen Orte, an denen relevante Informationen (z.B. Klassenregeln, Stundenplan und Hausaufgaben) dargeboten werden, gut einsehen kann. Die <i>Erreichbarkeit</i> im Klassenraum kann dadurch sichergestellt werden, dass vielfrequentierte Bereiche (z.B. Tisch für Arbeitsmaterialien, Fächer der Schüler/innen, Mülleimer) freigehalten werden. Dabei sind auch Stolperfallen (z.B. durch elektronische Geräte) zu vermeiden. <i>Ablenkungsfreiheit</i> kann dadurch erreicht werden, dass <b>Schüler/innen mit ADHS</b> an einem Einzeltisch oder neben einem/einer Klassenkamerad/in sitzen, der/die ein <b>positives</b>	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	103f.	Geeigneter Sitzplatz für AD(H)S-ler:innen ist vorne in der Nähe der Lehrkraft, eventuell auch an einem Einzeltisch  <i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS, ein positives Aufmerksamkeitsverhalten</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	MS34

<p><b>Aufmerksamkeitsverhalten</b> zeigt; dabei sollten sie nicht mit Blick zum Fenster oder zur offenen Tür platziert werden, weil von dort häufig Ablenkung droht. Auch andere visueller Input kann die Aufmerksamkeit verringern, daher sollte der Klassenraum nicht zu viel Dekoration enthalten (hier gilt das Prinzip: weniger ist mehr). Zusätzliche Hilfsmittel können dazu beitragen, Lärm und visuelle Ablenkungen zu reduzieren (z.B. Lärmschutzkopfhörer, Filzgleiter für Tische und Stühle, Raumteiler, Sichtblenden). Zentral bei all diesen Maßnahmen ist, dass diese nicht als eine Form der Bestrafung, sondern als eine Form der Lernunterstützung vermittelt werden.</p>				
<p>In Bezug auf die Ordnung im Klassenraum haben Weinstein und Woolfolk zwar keine direkten Auswirkungen für das Lernen der Schüler/innen identifizieren können, aber es hat sich gezeigt, dass eine unorganisierte Umgebung dazu führen kann, dass die Aufmerksamkeit auf irrelevante Details gelenkt wird und insbesondere <b>Schüler/innen mit ADHS</b> nicht auf die Aufgaben fokussiert sind. Maßnahmen sollten allerdings stets abhängig vom Einzelfall entschieden werden.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	104	<p>Organisierter Klassenraum besitzt aufmerksamkeitssteigernde Funktion</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	MS35
<p>Für <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b>, die oft selbst zu solchen Gedankensprüngen neigen, ist ein solches Vorgehen besonders dysfunktional. Sie benötigen <b>mehr als andere Schüler/innen</b> einen klaren und strukturierten Unterrichtsablauf (-&gt; Kap. 4).</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	105	<p>Relevanz eines gut strukturierten Unterrichts</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit ADHS, mehr als andere Schüler/innen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	MS36
<p><b>Gruppenmobilisierung</b> Dieses von Kounin formulierte Prinzip zielt darauf ab die Klasse als Ganzes zu mobilisieren und möglichst alle Schüler/innen in den Unterricht einzubeziehen.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	105	<p>Gruppenmobilisation</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	MS37
<p>Insbesondere <b>Schüler/innen mit Problemen in der Aufmerksamkeit</b> können oft nicht über einen längeren Zeitraum dem Unterrichtsgespräch folgen, daher ist gerade für sie eine (freundliche, nicht ermahnde) Aufforderung, sich zu beteiligen, eine Möglichkeit, sie wieder in das Unterrichtsgeschehen zu <b>integrieren</b> (manchmal reichen schon nonverbale Hinweise, z.B. in die Nähe des Schülers/der Schülerin stellen, ein Blickkontakt mit einem ermunternden Lächeln).</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	106	<p>Verstärkersysteme zur Verhaltensmodifikation</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit Problemen in der Aufmerksamkeit, integrieren</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	MS38

<p>Außerdem können Verstärkersysteme zur Förderung des Lernverhaltens eingesetzt werden (-&gt; Kap. 5.3).</p>				
<p>Verhaltensroutinen im Unterricht (Prozeduren) sind etablierte Handlungsabläufe, um Aktivitäten im Klassenzimmer zu erledigen. Ihre Funktion ist, Prozesse zu automatisieren, damit diese nicht immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. Sie erleichtern einen vorhersehbaren Ablauf und ermöglichen, dass verschiedene Aktivitäten innerhalb einer Stunde (teilweise gleichzeitig) erledigt werden können, ohne dass viel Zeit verlorengeht oder größere Störungen auftreten. Sie unterstützen damit wesentlich den Unterrichtsfluss. Außerdem geben routinierte Verhaltensmuster kognitive Kapazitäten bei Schüler/innen (und Lehrer/innen) frei, die dann für inhaltliche Lernprozesse zur Verfügung stehen. Da sie langfristig viel Zeit einsparen, lohnt es sich, zu Beginn des Schuljahres Unterrichtszeit für die Einführung und Etablierung dieser Abläufe zu investieren.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>106</p>	<p>Etablierung von Verhaltensroutinen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	<p>MS39</p>
<p><b>Kasten 6: Einführen von Prozeduren in vier Schritten:</b>  - <i>Erklärung:</i> Zunächst wird die Prozedur möglichst konkret formuliert. Welches Verhalten soll in welcher Situation gezeigt werden? Woran erkennen die Schüler/innen, dass diese Situation gerade eingetreten ist? Begründen Sie auch, warum eine Prozedur notwendig ist, um die Motivation der Schüler/innen zu erhöhen. Außerdem kann durch einen Wettbewerbscharakter ebenfalls die Motivation gesteigert werden (z.B. „Ich wette, dass ihr es nicht schafft, innerhalb von 30 Sekunden in den Stuhlkreis zu kommen“). Führen Sie die Prozeduren ggfs. vor, um das Verstehen zu erleichtern. Signale (z.B. ein Gong) können genutzt werden, um die Prozedur einzuleiten. Komplexe Prozeduren sollten schrittweise eingeführt werden.  - <i>Übung:</i> Unterstützen Sie die Schüler/innen dabei, das <b>erwünschte Verhalten</b> zu erlernen. Bedenken Sie eventuell, dass einigen Schüler/innen das Verhalten vielleicht fremd ist, weil es im häuslichen Umfeld nicht praktiziert wird. Nutzen Sie das Feedback der Schüler/innen, um zu sehen, ob sie die Prozedur verstanden haben. Insbesondere komplexe Prozeduren bedürfen</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>107</p>	<p>Vorgehen zum Etablieren von Verhaltensroutinen</p> <p><i>Kollektivsymbole: erwünschtes Verhalten, Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS40</p>

<p>einiger Übung (vor allem bei <b>Schüler/innen mit ADHS</b>). Üben Sie die notwendigen Schritte ggf. einzeln.</p> <p>- <i>Feedback</i>: Werden die Prozeduren erfolgreich umgesetzt, signalisieren Sie den Schüler/innen, dass Sie zufrieden sind. Auftretende Fehler zeigen, dass Prozeduren noch nicht optimal umgesetzt werden können. In diesem Fall ist die Prozedur mit den Schüler/innen erneut zu besprechen. Machen Sie ihre Erwartungen klar und benennen Sie, was gut und noch nicht gut lief.</p> <p>- <i>Wiederholung</i>: Es ist davon auszugehen, dass eine Prozedur nicht nach einmaligem Üben funktioniert. Deshalb sollten Prozeduren wiederholt geübt und ggfs. erklärt werden, bis sie sich etablieren; positives Feedback (auch für gute Ansätze bzw. Teilschritte) ist dabei hilfreich.</p>				
<p><b>Schüler/innen mit ADHS</b> fällt es oft schwer, ihr Arbeiten selbst zu strukturieren. Festgelegte Arbeitsabläufe können daher Struktur und Orientierung geben; allerdings benötigen sie in der Regel mehr Zeit und Übung, um diese Abläufe zu verinnerlichen. Signale zum Einleiten einer Prozedur sind für diese Schüler/innen besonders wichtig. Sie erinnern daran, welches Verhalten bei der Prozedur gefordert ist. Außerdem ist korrekatives Feedback sehr hilfreich. Für ältere Schüler/innen kann eine Rückmeldung allein nicht ausreichend sein, sondern es bedarf einer motivierenden Verstärkung des <b>erwünschten Verhaltens</b>.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>108</p>	<p>Selbststrukturiertes Arbeiten (zu lernen) erfordert viel Zeit und Unterstützung, unterstützend eignen sich Verstärkersysteme</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS, erwünschtes Verhalten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS41</p>
<p><b>Übergangsmanagement</b> Für die zeitintensive Gestaltung des Unterrichts hat sich gezeigt, dass die Lehrperson die Unterrichtszeit zu einem möglichst hohen Maße für den Unterrichtsgegenstand nutzen und administrative Routinen aus dem eigentlichen Unterricht auslagern sollte. Routinierte Übergänge zwischen Unterrichtsaktivitäten bzw. -phasen können dabei eine deutliche Zeitersparnis einbringen. Diese haben sich als ein elementarer Bestandteil des Unterrichtsmanagements herauskristallisiert. Übergänge unterscheiden sich sowohl in ihrer Dauer als auch in ihrer Qualität. Je nach dem wie stark sich die beiden Aktivitäten, zwischen denen der Wechsel vollzogen werden soll,</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>108f.</p>	<p>- Unterrichtszeit soll primär für inhaltliche Auseinandersetzung mit fachlichem Thema genutzt werden, nicht für administrative Routinen - Übergangsgestaltung hat Auswirkungen auf Verhalten der Schüler:innen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS42</p>

<p>unterscheiden, können Übergänge zwischen 15% und 25% der Unterrichtszeit umfassen. Die Qualität von Übergängen spiegelt sich darin, wie Übergänge strukturiert, systematisch eingeübt und zeitlich ökonomisch gestaltet sind. McIntosh und Kolleg/innen heben hervor, dass gerade Übergänge (auch zwischen Unterrichtsstunden) für <b>Schüler/innen mit ADHS</b> aufgrund von leichter Ablenkbarkeit und Hyperaktivität eine besondere Schwierigkeit darstellen, die oft zu negativen Konsequenzen führen. Daher ist für diese Schüler/innen die optimale Gestaltung von Übergängen besonders wichtig.</p>				
<p>Disziplinprobleme, soziale Störungen und unmotiviertes Verhalten werden von vielen Lehrkräften als zentrales <b>Hindernis</b> für effektiven Unterricht gesehen. Unterrichtsstörungen kommen im schulischen Alltag recht häufig vor. Für eine effektive Klassenführung ist daher die Vorbeugung von und der Umgang mit diesen Unterrichtsstörungen essenziell. Präventiv wirken hier vor allem die von Kounin formulierten Strategien der Allgegenwärtigkeit und Überlappung sowie die Einführung von Verhaltensregeln; interventiv geht es darum, mit Unterrichtsstörungen umzugehen, d.h. die vereinbarten Konsequenzen für die Nichteinhaltung von Regeln umzusetzen. Beide Maßnahmen dienen dem sozialen Miteinander und dem Schutz des Einzelnen in der Gruppe.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	110	<p>Vorbeugender Umgang mit Unterrichtsstörungen (= Hindernis für effektiven Unterricht) durch Verhaltensregeln und vereinbarte Konsequenzen bei Nichteinhaltung</p> <p><i>Kollektivsymbole: Hindernis</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	MS43
<p>Allgegenwärtigkeit umschreibt die Fähigkeit, den Schüler/innen stets zu vermitteln, dass man über das Geschehen im Klassenraum informiert ist und bei Bedarf einschreiten wird. Letzteres umfasst zwei Facetten: Zum einen gilt es prompt, also ohne zeitliche Verzögerung bei einem ersten Hinweis auf eine Störung zu reagieren. Zum anderen ist bei der Reaktion auf eine Störung wichtig, dass auch <b>der/die störende Schüler/in</b> ausfindig gemacht wird. Dabei sollte sich die Störung weder ausbreiten noch stärker werden, bevor die Lehrkraft interveniert hat.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	110	<p>Überblick der Lehrkraft über Klassengeschehen</p> <p><i>Kollektivsymbole: der/die störende Schüler/in</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	MS44
<p>Mit Überlappung bezeichnen Kounin die Fähigkeit der Lehrkraft, ihre Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Situationen gleichzeitig zu konzentrieren.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung,</p>	111	<p>Multi-Tasking der Lehrkraft: Auf Störung reagieren, ohne Unterrichtsfluss zu unterbrechen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Störverhalten</i></p>	MS45

<p>Neben dem rechtzeitigen Bemerkern einer Störung sollte die Lehrkraft immer noch hinreichend Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsverlauf lenken, d.h. die Störung sollte so beseitigt oder gezielt ignoriert werden, dass der Unterricht nicht unterbrochen werden muss und damit Leerlauf für die anderen Schüler/innen entsteht. Ein solches Vorgehen hat positive Effekte auf die Mitarbeit und das <b>Störverhalten</b>, insbesondere in Übungs- und Sillarbeitsphasen.</p>	<p>Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>		<p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	
<p>Regeln finden sich in nahezu allen Klassenräumen. Sie sind das „Fundament des Klassenraums“ und beinhalten Erwartungsnormen an das Verhalten der Schüler/innen. Ihre Funktion besteht darin, bestimmte Verhaltensweisen zu verhindern (z.B. andere stören) oder zu bekräftigen (z.B. im Unterricht mitarbeiten). Regeln bieten Orientierung und Sicherheit und schaffen einen gemeinsamen Rahmen für eine soziale Identität als Gruppe. <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b> verhalten sich seltener anforderungskonform als andere Kinder und Jugendliche. Eine mögliche Ursache kann sein, dass den Schüler/innen häufig nicht bewusst ist, welche Erwartungen die Lehrperson an ihr Verhalten hat und welche konkreten Verhaltensweisen diese Erwartungen erfüllen. Nicht explizit benannte Verhaltenserwartungen zu identifizieren, fällt <b>Kindern und Jugendlichen mit ADHS</b> besonders schwer. Deshalb ist es wichtig, auch Erwartungen, die man selber für selbstverständlich hält, explizit zu äußern. Zudem sollte sichergestellt werden, dass die Schüler/innen wissen, wie das <b>erwünschte Verhalten</b> ganz konkret aussieht.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	111	<p>- Regeln als Fundament des Miteinanders - AD(H)S-ler:innen sind Verhaltenserwartungen teilweise nicht bewusst, daher explizites Benennen dieser</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit ADHS, erwünschtes Verhalten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	MS46
<p>In Bezug auf <b>Schüler/innen mit ADHS</b> wird vor allem betont, dass Regeln möglichst kurz und klar formuliert werden sollten.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	112	<p>Kurz und klar formulierte Regeln</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit ADHS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	MS47
<p><b>Störendes Verhalten</b> im Unterricht bzw. das Nichteinhalten von Regeln und ein effektiver Umgang damit sind ein zentrales Thema gerade bei <b>Schüler/innen mit ADHS</b>. Zwar sind alle bisher genannten Maßnahmen darauf gerichtet, Unterrichtsstörungen zu</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention.</p>	114f.	<p>- Unterrichtsstörungen und Regelbrüche zentrales Thema bei AD(H)S-ler:innen aufgrund mangelnder Selbstregulationsfähigkeit - Einsatz von Verstärkerplänen zur Verhaltensmodifikation</p>	MS48

<p>vermeiden bzw. zu reduzieren; trotzdem reicht das oft nicht aus. <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b> haben besondere Schwierigkeiten, Regeln zu befolgen; dies liegt meistens nicht an einer mangelnden Motivation (außer wenn zusätzlich oppositionelle Probleme vorliegen, —&gt; Kap. 1); vielmehr stellt die Regeleinhaltung aufgrund der Kernsymptomatik eine besondere Herausforderung dar, für deren Bewältigung oft nicht ausreichend selbstregulative Kompetenzen vorhanden sind. Zusätzlich benötigen diese Schüler/innen deutlich <b>mehr</b> Rückmeldung und externe Verstärkung <b>als andere Kinder</b>, um <b>ein angemessenes Verhalten</b> zu zeigen. Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an das Verhaltensmanagement dieser Schüler/innen.</p> <p>Der kompetente Umgang mit wiederholten Störungen im Unterricht ist auch insofern wichtig, dass sich nicht selten ein eskalierender Kreislauf (<b>Teufelskreis</b>) entwickelt: Die wiederholte Aufforderung der Lehrkraft, ein <b>störendes Verhalten</b> zu beenden bzw. sich an die Regeln zu halten, wird (zunächst) nicht beachtet. Die Lehrkraft reagiert entweder emotional und drohend oder sie resigniert. Im ersten Fall kann es zu einem Machtkampf kommen, in dem die Lehrperson möglicherweise irgendwann mit Aggression reagiert und harte Strafen ausspricht. Alternativ befolgt der/die Schüler/in irgendwann die Aufforderung, in diesem Fall tritt ganz häufig eine Erleichterung auf Seiten der Lehrkraft ein, sie geht - oft ohne eine positive Reaktion zu zeigen - wieder zum Unterricht über. Der/die Schüler/in erhält also keine positive Verstärkung für die (wenn auch verzögerte) Regelbefolgung. Im zweiten Fall - der Resignation der Lehrkraft - wird das Kind bzw. der/die Jugendliche für sein Verhalten (negativ) verstärkt (das Ermahnen hört auf siehe „Operante Verstärkung“). Diesen <b>Teufelskreis</b> erlernen <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b> bereits in der Familie und lernen daraus, dass es sich entweder nicht lohnt, sich anzustrengen, oder dass man nur lange genug Widerstand leisten muss, um sein Ziel zu erreichen.</p> <p>Eine solche Eskalation kann - vor allem, wenn die Lehrkraft noch</p>	<p>Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p><i>Kollektivsymbole: Störendes Verhalten, Schüler/innen mit ADHS, Kinder und Jugendliche mit ADHS, mehr als andere Kinder, angemessenes Verhalten, Teufelskreis, erwünschtes Verhalten, unerwünschtes Verhalten, Verhaltensänderung</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
--	-----------------------------------	---	--

<p>keinen Überblick darüber hat, wer die Störung verursacht hat, oder emotional zu sehr beteiligt ist - vermieden werden, indem die Situation frühzeitig beendet und dann zeitnah (z.B. nach dem Unterricht oder am nächsten Tag) geklärt wird. Schüler/innen sollten wissen, dass ihr Verhalten Konsequenzen hat, aber sie sollten auch erfahren, dass Schwierigkeiten möglichst sachlich und kompetent geklärt werden.</p> <p>Im Bereich des Verhaltensmanagements haben sich - insbesondere bei <b>Kindern und Jugendlichen mit ADHS</b> - operante Verfahren (Verstärkerpläne) als geeignet zum Aufbau <b>erwünschten</b> bzw. Abbau <b>unerwünschten Verhaltens</b> erwiesen. Eine Reihe von Übersichtsbeiträgen und Metaanalysen kommt zu dem Ergebnis, dass der Einsatz von Verstärkung als eine der wirksamsten Interventionen im Schulkontext zur <b>Verhaltensänderung</b> bei <b>Kindern und Jugendlichen mit ADHS</b> (aber auch bei anderen Schüler/innen) gewertet werden kann. Positive Effekte lassen sich sowohl im Sozialverhalten als auch im Lernverhalten und in den schulischen Leistungen nachweisen.</p>				
<p><b>Operante Verstärkung (Belohnung und Bestrafung)</b> Lehrkräfte setzen im Unterricht oft und selbstverständlich Verstärkung ein (z.B. in Form von Lob). Wenn es darum geht, ein Verhalten gezielt und systematisch zu verändern, können unterschiedliche Formen der operanten Verstärkung genutzt werden; bestimmte Formen erhöhen dabei die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens, andere reduzieren sie (→ Tab. 7).</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>116</p>	<p>Operante Verstärkung zur Verhaltensmodifikation</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	<p>MS49</p>
<p>Sollen Schüler/innen bestimmte Verhaltensweisen aufbauen, sind insbesondere Belohnungen hilfreich; sollen <b>problematische Verhaltensweisen</b> abgebaut werden, können hierfür Formen der Bestrafung oder Löschung eingesetzt werden.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>117</p>	<p>- Zum Aufbau erwünschten Verhaltens: Belohnungen und Verstärkergabe - Zum Abbau unerwünschten Verhaltens: Bestrafungen und Verstärkerentzug</p> <p><i>Kollektivsymbole: problematische Verhaltensweisen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	<p>MS50</p>
<p><b>Analyse der Verstärkerbedingungen</b> Situationen und Verstärker wirken ganz individuell. Daher ist es wichtig, beim Erstellen eines Verstärkerplans für die einzelnen</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und</p>	<p>118f.</p>	<p>Analyse der Verstärkerbedingungen zur Einschätzung der Wirksamkeit</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	<p>MS51</p>

<p>Schüler/innen zunächst die individuellen Verstärkerbedingungen zu identifizieren, weil sonst der eingesetzte Verstärkerplan nicht erfolgreich sein wird. Dazu eignet sich die Verhaltensanalyse mit dem ABC-Plan (—&gt; Kasten 9); hierbei werden die vorauslaufenden (A: antecedents) und nachfolgenden Bedingungen (C: consequences) analysiert, um das Verhalten (B: behaviour) des Kindes/Jugendlichen in seiner Funktion besser zu verstehen und dann auch verändern zu können. In einem Fall kann beispielsweise das Stören eines Kindes die Funktion haben, die Aufmerksamkeit der Lehrkraft (evtl. auch der anderen Kinder) zu gewinnen. In diesem Fall müsste die Konsequenz anders gestaltet werden, als wenn die Funktion darin besteht, seinen Frust aufgrund von Misserfolg zu regulieren.</p>	<p>Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>			
<p>Im schulischen Kontext wird der Einsatz von positiver Verstärkung von den Lehrkräften eindeutig bevorzugt; manchmal kann es aber notwendig sein, alternativ oder in Kombination einen Entzug von Verstärkern zu planen. Dies gilt beispielsweise, wenn ein <b>problematisches Verhalten</b> sehr häufig auftritt oder auch wenn aggressives Verhalten dominiert.</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>121</p>	<p>Positive Verstärkung präferiert, teilweise jedoch Kombination oder ausschließliche Nutzung von Verstärkerentzug notwendig</p> <p><i>Kollektivsymbole: problematisches Verhalten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS52</p>
<p>Neben den bisher dargestellten individuellen Verstärkerplänen für einzelne <b>Schüler/innen mit Verhaltensproblemen</b> lassen sich auch Gruppenverstärkerpläne für die gesamte Klasse nutzen. Hierbei werden unterschiedliche Varianten des Token-Managements eingesetzt. Aktuelle Übersichtsbeiträge und Metaanalysen kommen zum Ergebnis, dass diese Maßnahme sehr wirksam ist und bei unterschiedlichen Zielgruppen eingesetzt werden kann. Insbesondere <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b> profitieren von dieser Intervention. Die Studie von Leflot und Kolleg/innen mit über 500 Schüler/innen konnte zeigen, dass sich durch die Einführung des „Good Behavior Game“, eine Variante eines Gruppenverstärkerplans, nicht nur das Verhalten der Schüler/innen positiv veränderte (mehr On-task-Verhalten, weniger <b>hyperaktives und anderes impulsives Verhalten</b>), sondern auch das Verhaltensmanagement der</p>	<p>Mackowiak, K. &amp; Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>122</p>	<p>Gruppenverstärkerpläne</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler/innen mit Verhaltensproblemen, Kinder und Jugendliche mit ADHS, hyperaktives und anderes impulsives Verhalten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>MS53</p>

Lehrkräfte (mehr Lob, weniger negative Kommentare).				
Diese positiven Ergebnisse sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass jede gut durchdachte und konsequent umgesetzte Form von individuellem oder gruppenbezogenem Verstärkerprogramm auf Dauer eine Herausforderung für die Lehrkräfte (und auch für die Schüler/innen) darstellt und dass sie immer wieder an die Bedingungen in der Klasse angepasst werden muss, um ihre Wirksamkeit zu behalten.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	124	Gruppenverstärkerpläne müssen stets auf Wirksamkeit überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	MS54
Auch wenn es grundsätzlich wünschenswert ist, dass Schüler/innen unabhängig von einer externen Verstärkung lernen und sich <b>sozial angemessen verhalten</b> können bzw. dass soziale Verstärker im natürlichen Kontext ausreichen und die Schüler/innen sich auch selbst zu verstärken lernen - für <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b> ist dies ein anspruchsvolles und langfristiges Ziel, dessen Erreichung mit Maßnahmen der operanten Verstärkung unterstützt werden kann.	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	124	Zunächst operante Verstärkung, später sind soziale Verstärker eventuell auch ausreichend  <i>Kollektivsymbole: sozial angemessen verhalten, Kinder und Jugendliche mit ADHS</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	MS55
<b>5.4 Fazit</b> Die Vielzahl an Studien zum Thema Klassenführung (bei allen Schüler/innen und/oder speziell bei <b>Kindern und Jugendlichen mit Problemen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation</b> ) bescheinigt den hierunter zusammengefassten Maßnahmen positive Effekte (mit Effektstärken in mittlerer Höhe). Diese zeigen sich in ganz unterschiedlichen Maßen nicht nur im Bereich des Sozialverhaltens der Schüler/innen, sondern auch im Lernverhalten sowie in schulischen Leistungsmaßen. Sie scheinen auch unabhängig von Geschlecht, Alter, sozialem Hintergrund sowie dem Herkunftsland zu sein. Es lohnt sich also, hierauf besonderes Augenmerk zu richten, um <b>Kinder und Jugendliche mit ADHS</b> bestmöglich im schulischen Kontext zu fördern. Dazu eignen sich unter anderem Selbstreflexionsverfahren wie beispielsweise der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung. Diese Arbeitsgruppe stellt Reflexionsbögen für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe zur Verfügung sowie Bögen für Schüler/innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen, um deren	Mackowiak, K. & Schramm, S. A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.	124f.	Maßnahmeneffektivität auf Verhaltensmodifikation  <i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche mit Problemen in der Aufmerksamkeit und Selbstregulation, Kinder und Jugendliche mit ADHS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	MS56

Rückmeldungen einzuholen. Die Bögen können selbstständig ausgewertet werden. Auf diese Weise lassen sich Selbst- und Fremdeinschätzung gut vergleichen und Schlussfolgerungen für die Verbesserung der eigenen Klassenführung ableiten.				
Darum sollen im Folgenden Maßnahmen aufgeführt werden, die <b>AD(H)S-Kindern und Jugendlichen</b> helfen können, in der Schule zurechtzukommen. Als Nebeneffekt dieser Maßnahmen kann sich die Lernumgebung für alle Schüler wieder verbessern und wieder ein „normaler“ Unterricht möglich werden.	Niehage, S. & Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.	22	Durch unterstützende Maßnahmen wird „normaler“ Unterricht wieder möglich  <i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Kinder und Jugendliche, „normaler“ Unterricht</i>  <b>Themen: Keine typischen Oberthemen vorhanden, da Effekt von Maßnahmen beschrieben wird, jedoch (noch) keine konkreten Maßnahmen.</b>	SN1
<b>Die persönliche Einstellung gegenüber dem Kind oder Jugendlichen</b> Aufgrund ihrer hohen Emotionalität spüren <b>AD(H)S-Betroffene</b> sehr genau, ob sie jemand mag oder nicht. Versuchen Sie dem Betroffenen möglichst positiv zu begegnen, auch wenn es nicht immer ganz einfach ist! Konzentrieren Sie sich auf positive Eigenschaften und Verhaltensweisen! Dies sollte aber nicht in zu viel Nachsicht münden, denn damit ist ihm auch nicht geholfen.	Niehage, S. & Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.	22	Wertschätzende Einstellung  <i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Betroffene</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung</b>	SN2
<b>Stellen Sie klare Regeln auf und achten Sie auf deren Einhaltung - immer!</b> <b>AD(H)S-Schüler</b> benötigen Regeln zur Orientierung. Für den Anfang sollten es nicht zu viele Regeln sein - aufstocken kann man immer noch. Es bietet sich an, dass diese Regeln für alle in der Klasse gelten. Sie können dann gut sichtbar für alle aufgehängt werden (siehe M6, M7). Auch Regelverträge (M8) mit dem betroffenen Schüler können helfen. Wenn sich beide Parteien einig sind, fällt das Einhalten ebenso leichter wie die Konsequenzen bei Nichteinhaltung. Wichtig: Regeln müssen einhundertprozentig eingehalten werden, es darf keine Ausnahmen geben. Der Lehrer sollte liebevoll stur sein. Ein „Nein“ muss ein „Nein“ bleiben - auch mit einem Lächeln!	Niehage, S. & Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.	22	Regelaufstellung und -einhaltung  <i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	SN3
<b>Positive Verstärkung</b> Die hohe Emotionalität von <b>AD(H)S-Betroffenen</b> spricht auf Lob und Bestätigung ebenso gut an wie auf Kritik und Bestrafung. Ruleinhaltungen sollten darum immer auch belohnt werden. Dies	Niehage, S. & Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.	22	- Positive Verstärkung genauso wirksam wie negative - Teilfortschritte würdigen  <i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Betroffene, gewünschtes Verhalten</i>	SN4

<p>kann einfach durch Blicke, Kopfnicken oder Lob geschehen. Wichtig ist es auch, nicht nur den Enderfolg, sondern bereits Teilfortschritte zu loben. Darüber hinaus können Belohnungspläne helfen (M10-M12), das <b>gewünschte Verhalten</b> leichter einzuhalten. Die Punkte können jeweils nach der Stunde vergeben werden. So werden die Nachteile direkter Belohnung (z.B. Bevorzugung gegenüber den anderen Schülern) vermieden und nebenbei können auch die Eltern über Fortschritte informiert werden.</p>			<b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	
<p><b>Für Ruhe sorgen</b> Sorgen Sie für Ruhe im Klassenraum! Ansonsten hat ein <b>AD(H)S-Schüler</b> keine Chance, sich zu konzentrieren (dies gilt übrigens auch für viele andere Kinder). Frontalunterricht eignet sich am besten, da der Geräuschpegel bei Gruppenarbeiten deutlich ansteigt. Zudem gilt: Je unstrukturierter der Unterricht, desto störender sind <b>hyperaktive Kinder und Jugendliche</b>.</p>	Niehage, S. & Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.	23	<p>Für ruhige Arbeitsatmosphäre sorgen, um lernförderliche Umgebung zu schaffen</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler, hyperaktive Kinder und Jugendliche</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	SN5
<p><b>Ablenkungen vermeiden</b> Für <b>AD(H)S-Kinder und -Jugendliche</b> ist alles gleich spannend. Aufgrund der <b>Reiz-Filter-Schwäche</b> hat die Ankündigung der nächsten Klassenarbeit die gleiche Bedeutung wie der heruntergefallene [sic!] Anspitzer des Sitznachbarn. Ein Einzeltisch vorne beim Lehrerpult oder an der Seite kann Ablenkungen vermindern. Zudem bietet die räumliche Nähe die Möglichkeit, nonverbal besser mit dem Schüler zu kommunizieren. Berührungen an der Schulter, um ihn wieder in den Unterricht zurückzuholen, oder das Ablegen von Erinnerungskärtchen mit der entsprechenden Botschaft oder Erinnerung (M25) können unbemerkt von den Mitschülern geschehen. Nicht unterschätzen sollte man jedoch, wie spannend auch ein Lehrerpult und die dort ausliegenden Unterlagen sein können. Sorgt ein solcher Platz ebenfalls für zu viel Ablenkung, kann ein anderer Platz neben einem <b>ruhigen, ausgeglichenen Mitschüler</b> die bessere Alternative sein. Gruppentische sollten auf jeden Fall vermieden werden!</p>	Niehage, S. & Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.	23	<p>Ablenkungsquellen werden durch räumliche Gestaltung reduziert</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Kinder und -Jugendliche, Reiz-Filter-Schwäche, ruhigen, ausgeglichenen Mitschüler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	SN6
<p><b>Bewegungsdrang kanalisieren</b> Der Bewegungsdrang von <b>AD(H)S-betroffenen Kindern und Jugendlichen</b> ist weder vom Lehrer noch vom Schüler selbst</p>	Niehage, S. & Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun	23	<p>Bewegungsdrang kanalisieren, Bewegungsmöglichkeiten in Unterricht einbauen</p>	SN7

<p>zu unterdrücken. Darum muss ihm aktiv begegnet und für Kanalisierung gesorgt werden. Insbesondere wenn mehrere Schüler in der Klasse betroffen sind (oder einfach nur schlecht still sitzen können), bietet es sich an, in den Unterricht geleitete Bewegungsphasen für alle einzubauen. Ist dies nicht möglich, so kann der betroffene Schüler einfach eine Runde „um den Block“ geschickt werden. Gerade in den höheren Klassen fühlen sich manche Schüler dadurch aber stigmatisiert und reagieren ablehnend. Die Absprache eines geheimen Zeichens oder das Ablegen einer entsprechenden Erinnerungskarte können hier helfen, damit der betreffende Schüler weniger Aufmerksamkeit auf sich zieht. Noch besser ist es, dem Bewegungsdrang eine Aufgabe zu geben. Tafelputzen [sic!], Kreideholen [sic!] u.Ä. sind Aufgaben, die der Schüler gern erledigen wird, da sie zudem das Verantwortungs- und Selbstbewusstsein stärken. Lassen Sie unauffällige und kaum störende Tätigkeiten und Bewegungen (wie Stifteanspitzen [sic!] oder Malen) einfach zu - am besten auch in Absprache mit den Kollegen!</p>	<p>können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>		<p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-betroffene Kinder und Jugendliche</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p><b>„Überhitzung“ vermeiden</b> Greifen Sie frühzeitig ein! <b>Ist der Zug der übermäßigen Erregung erst einmal ins Rollen gekommen, ist er nur noch schwer zu stoppen!</b> Verbale Kritik, Ermahnen und Drohen nützen in diesem Moment wenig, da sie das Erregungsniveau nur noch weiter erhöhen. Setzen Sie einfach eine Zäsur mit einem kurzen „Stopp“ oder einer humorvollen Bemerkung! Ideal sind in solchen Momenten auch nonverbale (möglicherweise sogar vorab abgesprochene) Verhaltensäußerungen wie das wortlose Wegnehmen eines Gegenstandes, das Berühren an der Schulter oder das Tippen auf das Heft. Erinnerungskarten mit kurzen Anordnungen, einem Stoppschild oder der gelben bzw. roten Karte (M25) können unterstützend eingesetzt werden. Nutzen Sie auch die Modulationsmöglichkeiten Ihrer Stimme, um gezielt Aufmerksamkeit wieder herzustellen, ohne dafür den Unterricht unterbrechen zu müssen!</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>23f.</p>	<p>Eskalationen präventiv vorbeugen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Überhitzung, Zug</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN8</p>
<p><b>Lassen Sie sich nicht provozieren!</b></p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012).</p>	<p>24</p>	<p>Umgang mit aggressivem Verhalten</p>	<p>SN9</p>

<p>Reagieren Sie ruhig und direktiv auf verbale Androhungen oder Verweigerungen des Schülers! Bitte moralisieren Sie sein Verhalten nicht! Stellen Sie ihn nicht bloß und machen Sie ihn nicht lächerlich! Sie werden damit keine dauerhaften Erfolge erzielen, sondern die Situation für die Zukunft nur verschlimmern. Praktizieren Sie lieber eine souveräne, intensive pädagogische Führung!</p>	<p>ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>		<p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b></p>	
<p><b>Wenn alles nichts mehr hilft - Time-out!</b>  Wenn auch die besten Regeln, Vorsätze und Strukturen einmal scheitern und das Kind oder der Jugendliche die Kontrolle verliert, ist es Zeit für ein „Time-out“. Machen Sie sich oder auch dem betreffenden Kind oder Jugendlichen klar, dass dies keine Bestrafung ist, sondern eine Chance für ihn, sich zu beruhigen! Kündigen Sie das Time-out an, z.B. erst durch eine gelbe, dann eine rote und schließlich die Time-out-Karte (M25)! Vermeiden Sie Unruhe! Schicken Sie den Schüler möglichst ruhig aus dem Raum oder führen Sie ihn hinaus! Stoßen Sie bei den ersten Malen auf zu starken Widerstand, holen Sie sich Hilfe von Kollegen! Brechen Sie niemals ab - dann hat das Kind oder der Jugendliche gewonnen und der Widerstand wächst!</p> <p>Normalerweise besteht nicht die Gefahr, dass der Betroffene vor dem Raum weggeht. Sollte dies aber noch einmal der Fall sein, so können Sie auch auf die alte Methode des „Klinkeherunterdrückens“ zurückgreifen. Auszeiten im Sekretariat oder beim Direktor sind keine Alternative, da es dort zu spannend ist! Manche Schulen haben auch einen Trainingsraum, in den die Schüler geschickt werden können, wenn die Situation für den Betroffenen, die Klasse und den Unterricht nicht mehr tolerabel ist. Hier wird mit einem betreuenden Lehrer das Verhalten bzw. die Situation rekapituliert. Anschließend findet ein Rückkopplungsgespräch mit dem Lehrer des entsprechenden Unterrichts statt.</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>24</p>	<p>Time-Out zur Regulation und Reizreduktion, um eine eskalierende Situation aufzulösen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN10</p>
<p><b>Äußere Ordnung sorgt für innere Ordnung</b>  AD(H)S ist eine <b>Störung der Selbstregulation und Selbststrukturierung</b>, sodass eine deutliche Fremdstrukturierung von außen notwendig wird. Dies</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>24f.</p>	<p>Selbststrukturierung lernen und fördern durch eine vorgegebene Tischordnung, unterteilte Aufgaben und Arbeitsschritte</p> <p><i>Kollektivsymbole: Störung der Selbstregulation und</i></p>	<p>SN11</p>

<p>beginnt bereits auf dem Tisch. Es sollte eine klare Ordnung herrschen und vor dem Unterricht sollte alles für die entsprechende Stunde bereitliegen. Dabei kann ein Tischübersichtsplan für die einzelne Stunde helfen (M19). Aufgaben sollten vorstrukturiert werden, indem sie in kleine Arbeitsschritte unterteilt werden. Zudem sollte der betroffene Schüler animiert werden, seine Aufgaben selbst zu strukturieren und Schritt für Schritt anzugehen (z.B. durch klare Arbeitsregeln (M21, M22)). Zum einen fallen die Aufgaben dann leichter, <b>weil der Berg nicht so erschreckend groß vor dem Schüler liegt</b>, zum anderen wird zu flüchtiges Arbeiten vermieden. <b>AD(H)S-Schüler</b> sind nämlich zumeist die ersten, die mit einer Aufgabe fertig sind, und müssen daher verstärkt zur Kontrolle ihrer Aufgaben angehalten werden (z.B. auch durch Erinnerungskärtchen (M25)).</p>			<p><i>Selbststrukturierung, Berg, AD(H)S-Schüler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p><b>Ziehen Sie die Aufmerksamkeit auf sich!</b> Je spannender Sie sind, desto weniger wird sich ein <b>AD(H)S-Schüler</b> durch andere Dinge ablenken lassen. Durch wechselnde Arbeitsformen und Materialien, die Einbindung von Schülerinteressen und einem handlungsorientierten Unterricht können Sie für ein hohes Aktivierungsniveau sorgen. Zeigen Sie selbst Interesse an Ihrem Stoff und Engagement für die Schüler, so ist die Chance auch groß, dass die Schüler Ihr Interesse teilen können. Eine humorvolle Bemerkung anstelle von Tadel und Bestrafung (was aber natürlich nicht immer möglich ist...) sorgt zudem für ein entspanntes Klima.</p> <p>Nutzen Sie die hohe Emotionalität von <b>AD(H)S-Kindern und -Jugendlichen</b> aus. Wenn Sie für das Kind oder den Jugendlichen bedeutungsvoll sind, können Sie zum „Superreiz“ werden! Fühlt sich der Schüler von Ihnen verstanden und ernst genommen, so wird er motivierter arbeiten und sich um <b>ein besseres Verhalten</b> bemühen - für Sie! Davon profitieren Ihre Nerven, Ihr Unterricht und nicht zuletzt die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung des Schülers selbst!</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>25</p>	<p>Aufmerksamkeit sichern durch handlungsorientierten, lebensweltbezogenen Unterricht und einen wertschätzenden Umgang</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler, AD(H)S-Kinder und -Jugendliche, ein besseres Verhalten</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN12</p>
<p><b>Stellen Sie Augenkontakt her!</b> Wenn Sie möchten, dass der <b>AD(H)S-Schüler</b> etwas tut, richten</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS:</p>	<p>25</p>	<p>Durch Augenkontakt sicherstellen, dass verbale Äußerungen auch wahrgenommen werden</p>	<p>SN13</p>

<p>Sie Aufforderungen nicht pauschal an die Klasse! Ihre Botschaft wird nicht im „AD(H)S-Gehirn“ ankommen. Fordern Sie den Schüler auf, Sie direkt anzuschauen, stellen Sie Augenkontakt her! Dann haben Sie schon so gut wie gewonnen! Jetzt können Sie ihn unmittelbar ansprechen! So können Sie sicher sein, dass Ihre Botschaft auch ankommt - und zwar gleich beim ersten Mal!</p>	<p>Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>		<p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p><b>Schülern helfen Schülern</b> Eine wirkungsvolle Intervention gegen die Schusseligkeit und Unkonzentriertheit der <b>AD(H)S-Schüler</b> ist die Methode „Schüler helfen Schülern“, die man auch innerhalb einer Klasse anwenden kann. Machen Sie einen Mitschüler zum konkreten Ansprechpartner für den <b>AD(H)S-Betroffenen</b>. Hier kann er nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden oder nicht mitbekommen hat, oder wenn nachmittags die Hausaufgaben oder der Termin für die nächste Klassenarbeit nachgefragt werden muss. Wichtig dabei ist, dass dies alles auf freiwilliger Basis geschieht; Sie können niemanden zu dieser Zusammenarbeit zwingen! Fast noch wichtiger ist, dass der helfende Schüler <b>niemals</b> die Verantwortung für die Aufgaben des <b>AD(H)S-Betroffenen</b> übertragen bekommt! Sätze wie „Tina, hast du denn nicht darauf geachtet, dass Tobias seine Hausaufgaben aufschreibt?!“ sind absolut tabu!</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	25	<p>Mitschüler:innen zu Mentor:innen ernennen, um bei Planung und Strukturierung des Schulalltages als Ansprechpartner:in zur Verfügung zu stehen</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler, AD(H)S-Betroffenen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	SN14
<p>AD(H)S ist in hohem Maße verhaltenstherapeutisch und <b>didaktisch-pädagogisch beeinflussbar!</b></p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	26	<p>„Typische“ Verhaltensweisen können durch Verhaltenstherapie und didaktisch-pädagogisches Handeln beeinflusst werden</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	SN15
<p>Wenn Sie im Unterricht bei einem Ihrer Schüler <b>Verhaltensauffälligkeiten</b> von Hyperaktivität, Impulsivität und Unaufmerksamkeit beobachten und Sie das Bedürfnis verspüren, in dieser Richtung für den Betroffenen, aber insbesondere auch für sich und Ihren Unterricht etwas zu unternehmen, sollten Sie Ihren Verdacht zunächst erhärten.</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	31	<p>Bei Verdacht auf AD(H)S muss dieser zunächst gesichert werden</p> <p><i>Kollektivsymbole: Verhaltensauffälligkeiten</i></p> <p><b>Themen: Verhalten</b></p>	SN16
<p>Häufig treten die Symptome von Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität nicht in allen Situationen auf. Vielleicht haben Sie auch schon bemerkt, dass es durchaus Situationen gibt, in denen der betreffende Schüler wunderbar</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	33	<p>Verhalten kontextabhängig beobachten und analysieren, um auslösende und /oder beeinflussende Faktoren zu erkennen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Verhalten</b></p>	SN17

<p>still sitzen kann, sehr konzentriert arbeitet und hoch motiviert ist. Dies ist sehr typisch für AD(H)S.</p> <p>Die Situationen genau zu kennen, in denen die Auffälligkeiten besonders stark zum Tragen kommen, kann helfen, Interventionen und Hilfestellungen genau auf diese Situationen zu konzentrieren. Somit ist eine Dokumentation dieses situationsabhängigen Verhaltens (M3) durchaus ein sinnvoller Schritt, um effektiv eine gezielte Verbesserung der Gesamtsituation herbeizuführen. Auch kann die Analyse des situationsabhängigen Verhaltens als Vorbereitung eines Elterngesprächs bereits helfen, sich im Gespräch nicht in Allgemeinplätzen („Er stört einfach immer...“ „Sie kann sich nie konzentrieren...“) zu verlieren, sondern die Probleme situationsbezogen und konstruktiv zum Wohle aller Beteiligten anzugehen.</p>				
<p>Mit dem Beobachtungsbogen zum situationsabhängigen Verhalten (M3) haben Sie die wesentlichen Situationen, in denen die <b>Defizite</b> des möglicherweise <b>von AD(H)S betroffenen Schülers</b> besonders stark auftreten, herausgefiltert. Dies stellt eine gute zusätzliche Vorbereitung auf ein Gespräch mit den Eltern dar. Darüber hinaus können Sie Ihre auf diese Weise dokumentierten Beobachtungen - wie zu M3 bereits erläutert - für situationsbezogene Hilfestellungen und Interventionen nutzen. Um dies zu tun, kann es sinnvoll sein, sich die betreffenden Situationen genauer anzuschauen. Diese Verhaltensanalyse (M4) lenkt den Blick verstärkt auf das, was dem <b>Problemverhalten</b> vorausging, und das, was ihm folgte. Möglicherweise wird das <b>Problemverhalten</b> in einer Situation von ganz bestimmten Umständen oder Verhaltensweisen der Mitschüler oder Ihnen ausgelöst. Hier bestehen Interventionsmöglichkeiten, um dieses Verhalten zukünftig zu verhindern oder zumindest zu verringern. Ebenso kann eine bestimmte Erwartungshaltung des Schülers ein <b>Problemverhalten</b> bedingen. Möglicherweise setzt der Schüler ein bestimmtes Verhalten unbewusst oder bewusst ein, um z.B. Aufmerksamkeit zu erlangen.</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>35</p>	<p>Beobachtungsbogen nutzen, um Auslöser herauszuarbeiten und darauf aufbauend Interventionen zu planen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Defizite, von AD(H)S betroffenen Schülers, Problemverhalten</i></p> <p><b>Themen: Keine typischen Oberthemen vorhanden, da es um eine Verhaltensbeobachtung geht, auf der dann spezifische Maßnahmen aufbauen können.</b></p>	<p>SN18</p>

<p>Insbesondere die Umstände, die einem <b>Problemverhalten</b> folgen, sind meist schwer zu erkennen. Die Aufmerksamkeit mithilfe der Verhaltensanalyse genau darauf zu lenken, kann helfen, diese Umstände aufzudecken und genau hier zu intervenieren.</p>				
<p>Regeln bieten - wie bereits beschrieben - eine gute und wichtige Orientierung für <b>AD(H)S-Betroffene</b>. Klare Regeln mit den Schülern für das Zusammenleben und -arbeiten in einer Klasse zu erarbeiten, ist heute ohnehin fester Bestandteil der Pädagogik - ganz unabhängig von AD(H)S. Regeln erleichtern das Miteinander, weil jeder weiß, was seine Rechte und Pflichten sind. Üblicherweise werden die erarbeiteten Regeln dann gut sichtbar für alle Schüler (und auch den Lehrer) im Klassenraum aufgehängt. In die gleiche Richtung gehen auch die hier angebotenen Materialien Rechte und Regeln im Klassenzimmer. Dabei sind die vorgeschlagenen Regeln (M6) insbesondere auf die Bedürfnisse von <b>AD(H)S-Betroffenen</b> und die ihrer Mitschüler ausgerichtet: Ruhe, eine angenehme Lernatmosphäre schaffen, alle haben das Recht auf Unterricht und Lernen... Wahrscheinlich kommen Ihnen diese Regeln aber auch schon bekannt vor.</p> <p>Die vorgeschlagenen Regeln können entweder so benutzt werden, wie sie sind, oder als Vorlage dienen, um eigene Regeln mithilfe der Blanko-Vorlage (M7) mit der Klasse zu erarbeiten. Auf jeden Fall sollten die Regeln groß ausgedruckt und für alle gut sichtbar in der Klasse angebracht werden. Für eine längere Haltbarkeit bietet sich eine Laminierung an.</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>42</p>	<p>Klassenregeln festlegen und in Klasse anbringen, die Orientierung bieten und für lernförderliche Atmosphäre sorgen sollen</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Betroffene</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN19</p>
<p><b>Rechte und Regeln im Klassenzimmer (M6)</b> Damit alle bei uns im Klassenzimmer der Klasse ___ die gleichen Rechte haben, müssen wir einige Regeln einhalten: 1. Alle haben das Recht, sich in diesem Raum sicher zu fühlen! -&gt; Niemand darf geschlagen, getreten, gestoßen, verletzt oder beklaut werden! 2. Alle haben das Recht, in diesem Raum freundlich behandelt zu werden! -&gt; Niemand darf einen anderen auslachen, missachten, beschimpfen, seine Gefühle verletzen oder ihm Angst machen!</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>40</p>	<p>Vorschlag Klassenregeln (auf Bedürfnisse von AD(H)S-ler:innen abgestimmt): Wertschätzender Umgang, Toleranz, ausreden lassen und zuhören, zu lernförderlicher Atmosphäre beitragen, gegenseitige Unterstützung</p> <p><i>Kollektivsymbole: zu dünn/dick/schnell/langsam</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN20</p>

<p>3. Alle haben das Recht, in diesem Raum sie selbst zu sein! -&gt; Niemand darf unfair behandelt werden, nur weil er <b>zu dünn</b> oder <b>zu dick</b>, <b>zu schnell</b> oder <b>zu langsam</b>, ein Junge oder ein Mädchen, einer anderen Hautfarbe oder Religion ist!</p> <p>4. Alle haben das Recht, in diesem Raum zuhören zu können. Alle haben das Recht, dass ihnen zugehört wird! -&gt; Alle verhalten sich so ruhig wie möglich, lassen sowohl den Lehrer als auch die Mitschüler ausreden und hören ihnen zu!</p> <p>5. Alle haben das Recht auf Unterricht und darauf, etwas zu lernen! -&gt; Zu Beginn der Stunde sitzen alle auf ihrem Platz und haben ihre Unterlagen bereitliegen, damit mit dem Unterricht begonnen werden kann! -&gt; Alle erledigen ihre Hausaufgaben, damit der Unterricht weitergehen kann! -&gt; Niemand stört mutwillig den Unterricht! -&gt; Toilettengänge werden in der Pause erledigt, damit sie den Unterricht nicht stören!</p> <p>6. Gemeinsam sind wir stark! -&gt; Wir helfen uns gegenseitig beim Lernen und bei der Umsetzung der Regeln!</p>				
<p>Hinter der Idee des Regelvertrags (M8) steckt die Intention, <b>das starre Lehrer-Schüler-Gefälle</b> aufzubrechen und Lehrer und Schüler zu Partnern zu machen. Ziel ist es, dass sich der Schüler ernst genommen fühlt und das Gefühl gemindert wird, ungerecht behandelt zu werden, da der Lehrer ohnehin „<b>am längeren Hebel</b>“ sitzt. Statt das <b>unerwünschte Verhalten</b> zu bestrafen, wird das <b>erwünschte Verhalten</b> mit einer Gegenleistung des Lehrers gekoppelt - wenn auch mit dem Hintergedanken, dadurch indirekt das <b>unerwünschte Verhalten</b> unwahrscheinlicher zu machen. Dem Regelvertrag sollte immer eine Situations- bzw. Verhaltensanalyse (M4) vorausgehen, bei der auch der Schüler seine Beweggründe darstellen können sollte. Nur wenn der Vertrag sich für beide Seiten lohnt, kann er auch eingehalten werden und zielführend sein. Dann bringt er jedem Vertragspartner etwas Erwünschtes: dem Lehrer z.B., dass der Schüler den Unterricht nicht mehr stört; dem <b>Schüler</b>, dass der <b>Lehrer</b> ihn z.B. nicht mehr vor der Klasse zurechtweist,</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>45</p>	<p>Regelvertrag (nach vorangegangener Verhaltensanalyse), durch den erwünschtes Verhalten von Lehrkraft belohnt wird</p> <p><i>Kollektivsymbole: das starre Lehrer-Schüler-Gefälle, am längeren Hebel sitzen, unerwünschtes Verhalten, erwünschtes Verhalten</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Maßnahmen</b></p>	<p>SN21</p>

<p>was er vielleicht als Bloßstellung empfindet.</p> <p>Die Vertragsdauer sollte von Anfang an festgelegt und nicht für einen zu langen Zeitraum gewählt werden, da es von großer Bedeutung ist, dass während der Vertragszeit die festgehaltenen Bedingungen auch wirklich konsequent eingehalten werden. Bei zu langer Vertragsdauer fällt dies mit der Zeit immer schwerer und das <b>unerwünschte Verhalten</b> schleicht sich nach und nach wieder ein. Bei geeigneter Vertragsdauer, nach der der Betreffende das <b>gewünschte Verhalten</b> gelernt hat, hat dieses auch gute Chancen, bestehen zu bleiben. Dabei ist die „geeignete Vertragsdauer“ zum einen von der Schwierigkeit der zu trainierenden Verhaltensänderung, zum anderen von der Häufigkeit, mit der sich <b>Lehrer</b> und <b>Schüler</b> treffen (ein Klassenlehrer sieht seinen <b>Schüler</b> vielleicht täglich, ein Fachlehrer aber eventuell nur einmal in der Woche), abhängig und muss darum individuell abgestimmt werden. Ist eine Verhaltensweise gut trainiert, kann eine weitere angegangen werden.</p>				
<p>Es wurde schon mehrfach deutlich gemacht, wie wichtig und um wie vieles gewinnbringender positive Verstärkungen im Vergleich zu Bestrafungen sind. Dennoch kann es Situationen geben, in denen alle guten Vorsätze, Regelvereinbarungen und Verstärkersysteme nicht mehr helfen. AD(H)S ist eine <b>Störung der Selbstregulation</b> und so kann es immer wieder vorkommen, dass ein <b>AD(H)S-Betroffener</b> trotz aller Bemühungen die Kontrolle verliert. <b>Bahnt sich diese Überhitzung an</b>, sollten Sie frühzeitig eingreifen!</p> <p>Insbesondere wenn solche „<b>überkochenden</b>“ Situationen häufiger vorkommen, ist es hilfreich, mit dem Schüler konkrete Absprachen über ein Vorgehen in diesen Situationen zu treffen. Dabei muss für den Betreffenden klar werden, dass es nicht um Bestrafung geht, sondern um ein „<b>Herunterkühlen</b>“. Es kann sich auch anbieten, das Vorgehen schriftlich festzulegen. Die Vereinbarung über Maßnahmen bei Eskalationen (M9) kann hierbei hilfreich sein. Sie macht das Vorgehen für den Schüler transparenter und er braucht sich nicht mehr der Willkür des</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>48</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positive Verstärkung präferieren, wenn möglich</li> <li>- Bei Kontrollverlust frühzeitig eingreifen</li> <li>- zuvor abgesprochene Maßnahmen zur Deeskalation durchführen, damit Transparenz für Schüler:in entsteht</li> <li>- „Strike-System“: Zwei Chancen zur Selbstregulation/Verhaltensänderung, danach folgt Konsequenz (negative Verstärkung)</li> </ul> <p><i>Kollektivsymbole: Störung der Selbstregulation, AD(H)S-Betroffener, Überhitzung, überkochende Situation, Herunterkühlen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN22</p>

<p>Lehrers ausgesetzt zu fühlen, da dieser sich verpflichtet, sich an klare Regeln und Abläufe zu halten. Der Schüler erhält zweimal die Chance, sein Verhalten zu ändern. Dann folgt die Konsequenz.</p> <p><b>Wichtige Hinweise:</b> ! Führen Sie zuerst ein Gespräch mit dem betreffenden Schüler, in dem Sie deutlich machen, dass es nicht um Bestrafung, sondern um Auswege aus „überkochenden“ Situationen geht! ! Legen Sie mit dem Schüler genau fest, wie eine solche Eskalation / „überkochende“ Situation aussieht, d.h. woran Sie sie beide erkennen können! ! Der Schüler muss die Bedingungen und Vorteile der Vereinbarung verstehen und akzeptieren, damit sie eine wirkungsvolle Unterstützung darstellt! ! Halten Sie sich daran, immer zweimal vorzuwarnen (z.B. durch gelbe und rote Karte (M25)), bevor die vereinbarte Maßnahme folgt! Geben Sie dem AD(H)S-Betroffenen eine Chance!</p>				
<p>Der Belohnungsplan (M10, M11, M12) soll Ihrem AD(H)S-Schüler helfen, sein Verhalten zu kontrollieren. Aufgrund ihrer hohen Emotionalität und ihrer häufigen frustrierenden Erfahrungen sprechen AD(H)S-Betroffene besonders gut auf positive Verstärkung an! Belohnungspläne erlauben es, das Problemverhalten durch gezielte Verstärkung zu verändern. Dabei wird das zu modifizierende Verhalten mit dem Schüler abgesprochen und in den Plan eingetragen. Es sollten nie mehr als drei Verhaltensweisen gleichzeitig angegangen werden! Zeigt der Betreffende das erwünschte Verhalten, tragen Sie dafür am entsprechenden Tag einen Smiley ein. Eine bestimmte vorab festgelegte Anzahl von Smileys kann dann in eine von dem Schüler selbst ausgesuchte Belohnung eingetauscht werden. Dabei geht es nicht um pädagogisch wertvolle Belohnungen, sondern um etwas, was der Betreffende sich wirklich wünscht. Dies kann von Computerspielen über Fernsehen bis zu Freizeitaktivitäten mit Eltern oder Freunden reichen. Um der Hyperaktivität gerecht zu werden, sollte man Wünsche, die Bewegung mit einschließen (z.B. Zoobesuch, Fahrradtour ...), sofern sie denn vorhanden sind,</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>53</p>	<p>Belohnungsplan, um maximal drei Verhaltensweisen zu verändern</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler, AD(H)S-Betroffene, Problemverhalten, erwünschtes Verhalten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN23</p>

<p>natürlich als Belohnung vorziehen. Durch die Möglichkeit der Variation von Belohnungen verliert die Methode auch über längere Zeit und in unterschiedlichen Situationen nicht ihre Wirksamkeit. Ist eine Verhaltensweise gut trainiert, kann eine andere für diese eingesetzt und trainiert werden.</p>				
<p><b>AD(H)S-Schüler</b> haben häufig Schwierigkeiten, ihre Aufgaben und Aktivitäten zu planen und an alles Wichtige zu denken. Hier kann der Wochenplan (M13) helfen, indem er eine Übersicht aller wichtigen Termine und Dinge für die ganze Woche bietet. In den Wochenplan werden zum einen der Stundenplan und zum anderen alle Dinge eingetragen, an die es in dieser Woche zu denken gilt. Morgens und abends ist zudem ausreichend Platz, um einzutragen, was für den kommenden Tag benötigt wird oder schon gepackt oder beiseite gelegt werden kann. Der Wochenplan (M13) richtet sich nach der tatsächlichen Uhrzeit. Für manche <b>AD(H)S-Schüler</b> kann es besser sein, wenn sie ihren Plan nach ihren Schulstunden ausrichten. Für sie ist der Wochenplan mit Schulstunden (M14) geeignet. Ist auch dieser nicht ideal, bietet der Wochenplan Blanko (M15) die Möglichkeit, Uhrzeiten, Schulstunden oder andere Zeitmarkierungen selbst einzutragen.</p> <p><b>Wichtige Hinweise:</b>  ! Erläutern Sie dem Kind oder Jugendlichen den Einsatz des Plans und stellen Sie sicher, dass Kosten und Nutzen von ihm verstanden wurden  <b>(Methodenreflexion)!</b>  ! Nehmen Sie die ersten Eintragungen mit dem Kind oder Jugendlichen gemeinsam vor!  ! Achten Sie darauf, dass der Plan immer griffbereit liegt, um Eintragungen vorzunehmen!</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>58</p>	<p>Wochenplan als Übersichtshilfe über bestehende Termin und Wichtiges</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN24</p>
<p><b>AD(H)S-Schüler</b> sind häufig damit überfordert, die Hausaufgaben und sonstigen Dinge, die sie für den Unterricht benötigen und mitbringen sollen, zu koordinieren. Oft gibt es ein Schulheft, ein Arbeitsheft, ein Hausaufgabenheft, ein Mitteilungsheft für die Eltern ... Notiert wird in das Heft, das gerade zur Hand ist, wenn überhaupt. Extrazettel wie die Einverständniserklärung für die nächste Klassenfahrt, die die</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>61</p>	<p>Denk-Dran-Stundenplan zum Koordinieren der benötigten Materialien und zu erledigenden Aufgaben</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler/Betroffenen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN25</p>

<p>Eltern unterschreiben sollten, sind sowieso schon verschwunden... Der Denk-Dran-Stundenplan (M16) kann hier Abhilfe schaffen. Eine Übersicht für die ganze Woche hilft dem <b>AD(H)S-Schüler</b>, den Überblick zu bewahren und nichts mehr zu vergessen. Theoretisch kann dieser Plan in ein DIN-A5-Hausaufgabenheft eingeklebt werden. Bewährt hat es sich auch, den aktuellen Stundenplan einzutragen, den Plan zu laminieren und dann mit einem Folienstift die weiteren Eintragungen vorzunehmen. Am Ende der Woche kann der Plan mit einem Alkoholtuch oder Fensterreiniger abgewischt und neu beschrieben werden. Alternativ kann der Plan mit dem eingetragenen Stundenplan natürlich auch mehrfach kopiert werden, um jede Woche ein neues Blatt verwenden zu können. Auf diese Weise muss nicht jede Woche ein neuer Plan erstellt werden. Dies erhöht die Akzeptanz beim <b>AD(H)S-Betroffenen</b>, dem das Schreiben ohnehin meist schwerfällt.</p> <p><b>Wichtige Hinweise:</b>  ! Erläutern Sie dem Kind oder Jugendlichen den Einsatz des Plans und stellen Sie sicher, dass Kosten und Nutzen von ihm verstanden wurden  <b>(Methodenreflexion)!</b>  ! Nehmen Sie die ersten Eintragungen mit dem Kind oder Jugendlichen gemeinsam vor!  ! Achten Sie darauf, dass der Plan immer auf dem Tisch bereitliegt, um Eintragungen vorzunehmen und dass das Kind oder der Jugendliche die Eintragungen auch vornimmt und nichts mehr in andere Hefte schreibt!</p>				
<p>Viele <b>AD(H)S-Schüler</b> sind damit überfordert, alle Dinge, die sie für den Unterricht benötigen, auch wirklich dabeizuhaben. Den Überblick über die Fächer zu behalten, die sie an einem Tag haben, und die Bücher, Hefte und Mappen, die sie dafür benötigen, fällt ihnen schwer. Irgendetwas wird eigentlich fast immer vergessen. Checklisten wie die Schulranzenpackliste (M17) dienen dazu, die Vergesslichkeit und Ablenkbarkeit zu reduzieren und die Handlungsabläufe auf Dauer zu automatisieren. Hier werden - am besten in unterschiedlichen Farben - die Dinge eingetragen, die für ein bestimmtes Fach benötigt werden: Bücher, Mappen, Hefte und so</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>64f.</p>	<p>Schulranzenpackliste, um benötigte Schulmaterialien nicht zu vergessen</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN26</p>

weiter. An jedem Wochentag, an dem dieses Material benötigt wird, wird ein Kreuz gemacht. Diese Eintragungen sollten mithilfe des Stundenplans zusammen mit dem Kind oder Jugendlichen vorgenommen werden, dann jedoch wird die Checkliste von ihm selbstständig genutzt. Die Tasche sollte idealerweise direkt nach den Hausaufgaben für den nächsten Tag gepackt werden. Dabei arbeitet der Betreffende einfach die Liste des anstehenden Tages ab und packt alle Sachen, die an diesem Tag mit einem Kreuz versehen sind, in die Tasche. Diese Art der Checkliste ist natürlich starr, da nur regelmäßig benötigte Materialien aufgeführt werden. Einmalige Angelegenheiten (z.B. der von den Eltern unterschriebene Zettel für die Klassenfahrt) tauchen nicht auf und können weiterhin leicht vergessen werden. Aber welcher Lehrer wäre nicht schon froh, wenn seine **AD(H)S-Schüler** zumindest die regelmäßig benötigten Dinge auch regelmäßig dabei hätten? Und wenn das erst einmal klappt, kann auch auf den Denk-Dran-Stundenplan (M16) umgestiegen werden.

**Wichtige Hinweise:**  
! Erläutern Sie dem Kind oder Jugendlichen den Einsatz des Plans und stellen Sie sicher, dass Kosten und Nutzen von ihm verstanden wurden

**(Methodenreflexion)!**  
! Nehmen Sie die Eintragungen am besten mit dem Kind oder Jugendlichen gemeinsam vor, damit auch wirklich alles aufgeführt ist! Wenn die Liste nicht vollständig ist, kommt es schnell zu Frustration (auf beiden Seiten), weil trotz der zusätzlichen Arbeit mit der Liste wieder Dinge fehlen.

! Vergisst der Schüler Dinge, die eigentlich auf der Liste aufgeführt sind, überprüfen Sie, ob die Liste überhaupt noch vorhanden ist!

! Nehmen Sie in Kauf, dass Zettel oder Klassenarbeitshefte, die nur zu einem bestimmten Datum benötigt werden, weiterhin vergessen werden können! Sie sollten das Kind oder den Jugendlichen dafür dann nicht tadeln, sondern mit ihm darüber sprechen, dass, wenn die Schulranzenpackliste erfolgreich eingesetzt wurde, im nächsten Schritt der Denk-Dran-Stundenplan benutzt werden kann!

<p>Für <b>AD(H)S-Schüler</b> kommen Klassenarbeiten und Tests meist wie aus heiterem Himmel. Aufgrund von häufigen Frustrationserlebnissen macht sich Panik breit. Die riesige Menge an Lernstoff scheint unüberwindlich und allein der Gedanke daran, lernen - und das heißt eben auch größtenteils still sitzen und sich konzentrieren - zu müssen, versetzt sie in Angst und Schrecken.</p> <p><b>AD(H)S-Schüler</b> benötigen darum unbedingt eines, um sich auf eine Arbeit vorbereiten zu können: Struktur. Der Lernstoff muss in kleine überschaubare Lerneinheiten eingeteilt werden. Da ja bei <b>AD(H)S-Betroffenen</b> meist das Chaos herrscht, müssen die Unterrichtsmaterialien meist auch erst nach diesen zu bearbeitenden Einheiten sortiert werden. Dies alles ist von einem <b>AD(H)S-Schüler</b> in der Regel nicht allein zu leisten. Als Grundlage für eine Hilfestellung kann hier der Klassenarbeitsplaner (M18) dienen. In diesem werden das Thema der Arbeit und das Datum eingetragen. In die linke Spalte schreibt man die Themen, die in der Arbeit abgeprüft werden. Der Schüler legt dann - eventuell zusammen mit den Eltern oder dem Lehrer - kleine Lerneinheiten fest, in denen er sich mit eben diesem Themenbereich beschäftigt. Ein Puffer von mindestens zwei Tagen vor der Arbeit sollte für Wiederholungen eingeplant werden.</p> <p><b>Wichtige Hinweise:</b>  ! Erläutern Sie dem Kind oder Jugendlichen den Einsatz des Plans und stellen Sie sicher, dass Kosten und Nutzen von ihm verstanden wurden  <b>(Methodenreflexion)</b>  ! Nehmen Sie sich ausreichend Zeit, um dem <b>AD(H)S-Betroffenen</b> selbst oder dessen Eltern den Plan und seine Anwendung zu erläutern!  ! Unterstützen Sie den Schüler anfänglich bei den Eintragungen und fragen Sie – sofern möglich – hin und wieder nach, ob die Lerneinheiten auch eingehalten werden!  ! Kontrollieren Sie (anfänglich), ob die Lerneinheiten auch durchgeführt werden!  ! Vergessen Sie das Loben nicht, wenn die Arbeit erfolgreich war, und loben Sie auch kleine und Teilerfolge!</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>68</p>	<p>Klassenarbeitsplaner, um Übersicht über Tests und Arbeiten zu bieten</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler/Betroffenen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN27</p>
--	---	-----------	---	-------------

<p>Ordnung ist das halbe Leben, <b>AD(H)S-ler</b> leben ist der anderen Hälfte... Welcher Lehrer kennt es nicht, dass er den Raum betritt und... niemand erwartet Sie?! Es herrscht ein heilloses Chaos, niemand ist auf seinem Platz, geschweige denn, dass irgendjemand bereits seine Sachen für den Unterricht paratliegen [sic!] hätte... Und die <b>AD(H)S-Schüler</b> sind ganz vorn mit dabei. Sitzen sie endlich, beginnt die Kramerei nach den Unterlagen. Und gewiss nur nach denen, die Sie gerade angefordert haben. Wechseln Sie das Thema, z.B. von den Hausaufgaben zu Übungen aus dem Buch, können Sie sicher sein, dass die Kramerei von Neuem beginnt. Auch wenn etwas fehlt, wird dies natürlich erst - meist lautstark - bemerkt, wenn Sie es einfordern. Dadurch verzögert sich regelmäßig der Unterricht und Konfliktsituationen sind vorprogrammiert. Für <b>AD(H)S-Kinder und -Jugendliche</b> sind klare Strukturen unabdingbar. Sollen sie sich konzentrieren, muss Ordnung herrschen und Ablenkungen wie erneutes Kramen in der Tasche müssen vermieden werden. Aber Sie können den Betroffenen tausendmal darauf hinweisen, er wird es nicht allein organisieren können, zu Stundenbeginn alle Sachen paratliegen [sic!] zu haben. Hier kann mit den Unterlagen Mein Tisch / Meine Materialien (M19) Abhilfe geschaffen werden. Unten rechts werden das Fach - oder ggf. auch mehrere Fächer - eingetragen. Die Materialien können ausgeschnitten und dorthin auf das Blatt „Mein Tisch“ geklebt werden, wo sie zu Stundenbeginn liegen sollen. Alternativ können Sie die Dinge natürlich auch aufmalen (lassen). Dann wird der Zettel in eine Klarsichtfolie gesteckt und auf den Tisch geklebt. Finden Ihre Kollegen die Idee ebenfalls gut, können auch mehrere Vorlagen ausgefüllt, in Folien gesteckt, an der langen Seite zusammengeklebt oder -getackert (vermeiden Sie unbedingt lose Blattsammlungen!) und dann so auf dem Tisch angebracht werden, dass man sie umschlagen kann. So braucht der <b>AD(H)S-Betroffene</b> nur das passende Fach herauszusuchen und seine Sachen wie vorgegeben für die jeweilige Stunde auf den Tisch zu legen. Fehlen Unterlagen, so bemerkt er das</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>71f.</p>	<p>Festgelegte Tischordnung, wo welche Materialien zu Beginn der Stunde zu liegen haben</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-ler, AD(H)S-Schüler/Betroffene, AD(H)S-Kinder und -Jugendliche</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN28</p>
---	---	-------------	--	-------------

<p>bereits jetzt, kann Ihnen dies sagen und Unterbrechungen des Unterrichts dadurch werden verhindert.</p> <p><b>Wichtige Hinweise:</b>  ! Erläutern Sie dem Kind oder Jugendlichen den Einsatz des Plans und stellen Sie sicher, dass Kosten und Nutzen von ihm verstanden wurden</p> <p><b>(Methodenreflexion)!</b>  ! Überlegen Sie sich genau, was Sie zu Beginn der Stunde auf dem Tisch haben wollen: Ist es wirklich immer das aufgeschlagene Heft mit den Hausaufgaben oder auch einmal das Buch? Dann sollten die Materialien vielleicht besser verschlossen auf dem Tisch liegen.</p> <p>! Nehmen Sie die Eintragungen mit dem Kind oder Jugendlichen zusammen vor und kontrollieren Sie das Ergebnis!</p> <p>! Bei jüngeren Kindern bietet es sich an, sie die Materialien selbst ausschneiden und nach Anleitung aufkleben zu lassen. Dies unterstützt die Identifikation mit „meinem Tisch“.</p> <p>! Loben nicht vergessen, wenn sich die Vorlage bewährt!</p>				
<p>Die Arbeitsregeln ohne (M21) oder mit Notizen (M22) sollen Ihrem <b>AD(H)S-Schüler</b> helfen, Aufgaben Schritt für Schritt strukturiert anzugehen. Die hohe Impulsivität und Hyperaktivität bei <b>AD(H)S-Betroffenen</b> führt zu einem zu schnellen „Loslegen“, zu hektischem und schnellem Arbeiten. <b>AD(H)S-Schüler</b> sind meist die ersten, die ihre Aufgabe abgeben. Hier sollen die Arbeitsregeln ohne oder mit Notizen den <b>Schüler abbremsen</b>, die Konzentration auf die genaue Aufgabenstellung lenken und zu einem strukturierten Vorgehen Schritt für Schritt anleiten. <b>Die Aufmerksamkeitsdefizite von AD(H)S-Schülern</b> führen zudem häufig zu zahlreichen Flüchtigkeitsfehlern. Am Ende erinnern die Arbeitsregeln darum an ein sorgfältiges Überprüfen des Erarbeiteten. Die Arbeitsregeln mit Notizen (M22) bieten die zusätzliche Möglichkeit, dass der Schüler die Aufgabe schriftlich vorstrukturieren kann. Dies ist insbesondere bei starken Konzentrationsproblemen sinnvoll, um den Faden nicht zu verlieren. Dieser Plan eignet sich insbesondere für eine nachträgliche oder zusätzliche Einführung.</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>77</p>	<p>Arbeitsregeln als Hilfestellung zum planvollen und strukturierten Arbeiten</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-Schüler/Betroffenen, Schüler abbremsen, Aufmerksamkeitsdefizite von AD(H)S-Schülern</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN29</p>

<p><b>Wichtige Hinweise:</b>  ! Gehen Sie die Regeln beim ersten Mal zusammen mit dem Schüler – am besten anhand einer Beispielaufgabe – durch!  ! Stellen Sie sicher, dass der Schüler verstanden hat, wie die Regeln benutzt werden und welchen Nutzen sie bieten <b>(Transparenz)</b>!  ! Arbeitsregeln mit Notizen eignen sich am besten für eine spätere Einführung, wenn das Prinzip und der Nutzen der Regeln verstanden wurden!  ! Achten Sie bei den ersten Anwendungen auf positive Lernerfolge! Nur so wird für den <b>AD(H)S-Schüler</b> der Nutzen verständlich und nachvollziehbar!  ! Reflektieren Sie die Anwendung gemeinsam <b>(Methodenreflexion)</b>!</p>				
<p>Im Kapitel 1.8 wurde erläutert, welche didaktisch-pädagogischen Maßnahmen wichtig für den Umgang mit <b>AD(H)S-betroffenen Schülern</b> sind und wie sie den Alltag für alle Beteiligten erleichtern können. Doch häufig sind diese „Ratschläge“ leichter gesagt als getan. Immer eine positive Einstellung gegenüber dem Schüler zu bewahren, der Unterricht und Klassenraum auf den Kopf stellt, ist nicht ganz leicht. Immer konsequent zu sein ist auch nicht einfacher. Hier können die Erinnerungskarten (M24) für den Lehrer eine Hilfe sein. Versteckt in Tasche oder Etui erinnern sie Sie immer wieder unauffällig an das, was Sie sich vorgenommen hatten. Eingelegt oder eingeklebt in die Kursmappe oder den Lehrerkalender rufen sie ins Gedächtnis, dass positive Verstärkung hilfreicher ist als Tadel und Bestrafung. Die Erinnerungskarten Lehrer -&gt; Schüler (M25) bieten ergänzend dazu die Möglichkeit, dem Schüler unauffällig kleine Nachrichten zukommen zu lassen, die ihn daran erinnern, was man zusammen beschlossen oder er sich vorgenommen hatte. Geht gar nichts mehr, können die Verwarnungskarten gezogen werden: Geld als erste, Rot als zweite Verwarnung, Grün schließlich als die Ansage zum Time-out. Für diese Karte wurde bewusst Grün und nicht Rot gewählt - das Time-out soll keine Strafe sein, sondern eine Lösung der Situation!  Als Hilfe zur Selbstkontrolle können dem Schüler die</p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>87f.</p>	<p>- Erinnerungskärtchen für Lehrkraft sollen an wertschätzende Einstellung und positive Verstärkung erinnern  - Erinnerungskärtchen für Schüler:in sollen an Verhaltensabsprachen erinnern, indem sie Schüler:in bei Bedarf gezeigt werden oder Schüler:in sie selbst dabei hat</p> <p><i>Kollektivsymbole: AD(H)S-betroffene Schüler</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>SN30</p>

<p>Erinnerungskarten Schüler (M26) übergeben werden. Damit kann sich der Betreffende selbst daran erinnern, was er sich vorgenommen hatte.</p> <p><b>Wichtige Hinweise:</b> ! Wollen Sie die Erinnerungskarten für einen Schüler einsetzen, unabhängig davon, ob Sie sie ihm bei Bedarf zeigen (M25) oder direkt zur Selbstkontrolle mitgeben (M26), besprechen Sie den Einsatz mit dem Betreffenden! ! Wählen Sie einige wenige Karten aus, die zum Einsatz kommen sollen – ein Zettelgewirr hilft niemandem weiter! ! Die gewählten ein oder zwei Karten sollten entweder bei Ihnen oder bei dem Schüler immer griffbereit sein bzw. im Sichtfeld liegen! ! Wenn Sie die Karten für den Schüler (M26) selbst benutzen, sollten Sie regelmäßig kontrollieren, dass diese noch vorhanden und während des Unterrichts für den Betreffenden sichtbar sind!</p>				
<p>Dieses Beispiel vermittelt einen Eindruck davon, dass auch dieses Buch kein <b>Allheilmittel</b> ist und wir möchten Ihnen da auch nichts vormachen: Der Umgang mit <b>AD(H)S-Schülern</b> wird immer anstrengend bleiben. Aber in diesem Buch finden Sie Anregungen, Tipps und Hilfen, wie Sie die schwierige Situation trotzdem meistern können und nicht mehr tatenlos zusehen müssen, wie die Klasse und Ihr Unterricht auseinandergenommen werden. Und nach und nach werden Sie dabei feststellen, was <b>AD(H)S-Betroffene</b> bereit sind, für Sie zu leisten, weil Sie sie nicht <b>als hoffnungslosen Fall abstempeln</b>, sondern bereits sind, mit ihnen zu arbeiten! Bedenken Sie, dass <b>AD(H)S-Betroffene</b> hoch emotional sind: Sie werden es Ihnen vielfach danken! Also, nehmen Sie diese Herausforderung an und seien Sie ein <b>Lichtblick!</b></p>	<p>Niehage, S. &amp; Schäfers, A. (2012). ADS und ADHS: Was Lehrer tun können. Buxtehude: AOL-Verlag.</p>	<p>94</p>	<p>AD(H)S-ler:innen in Klasse sind Herausforderung für Lehrkraft, jedoch ist Lehrkraft-Schüler:in-Beziehung essenziell und wertschätzende Einstellung wesentlicher Aspekt</p> <p><i>Kollektivsymbole: Allheilmittel, AD(H)S-Schüler/Betroffene, als hoffnungslosen Fall abstempeln, Lichtblick</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	<p>SN31</p>
<p>Nicht alle beschriebenen Symptome müssen auf jede <b>Person mit ADS</b> zutreffen. Jeder <b>ADS-ler</b> hat seine ganz eigene Mischung von Symptomen, mal schwächer, mal stärker ausgeprägt. Ich habe die Symptome sehr klar und deutlich beschrieben, oft wird damit eine extrem starke Ausprägung dargestellt, die stellenweise sogar erschreckend wirken kann, aber</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>113f.</p>	<p>AD(H)S-ler:innen direkt auf Probleme ansprechen und diese nicht bagatellisieren (lassen)</p> <p><i>Kollektivsymbole: Person mit ADS, ADS-ler, Unzulänglichkeiten</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	<p>N-B1</p>

<p>auch Klarheit schafft. An meiner Wertschätzung für <b>Personen mit ADS</b> ändert das nichts. Ich habe aber in meiner langjährigen Arbeit die Erfahrung gemacht, daß [sic!]<sup>1</sup> man den Betroffenen sehr unmißverständlich und manchmal auch sehr drastisch die in Verbindung mit ADS auftretenden Probleme vor Augen führen muß, weil sie sonst versucht sind, die Schwierigkeiten zu bagatellisieren und sich mit den <b>Unzulänglichkeiten</b> einzurichten.</p>				
<p>In jeder Klasse sind mittlerweile mindestens zwei oder drei <b>Schüler mit ADS</b>. Vor allem die <b>unaufmerksamen Träumer</b> werden häufig übersehen, und sie erzielen sehr viel schlechtere Leistungen als es von ihrer Begabung her möglich wäre. Wenn Ihnen Kinder auffallen, die Symptome von ADS zeigen, versuchen Sie erst einmal mit den Eltern zu sprechen und sie nach ihren Problemen mit dem Kind zuhause zu fragen. Vermeiden Sie Vorwürfe, denn Eltern, die <b>ADS-Kinder</b> haben, werden in der Regel ständig mit Vorwürfen oder Schuldzuweisungen überhäuft. Treffen Sie gemeinsam klare Absprachen, wie dem Kind geholfen werden kann, und vermeiden Sie es, gegeneinander zu arbeiten. Sprechen Sie sich bitte nicht aus dogmatischen Gründen gegen Medikamente aus. Akzeptieren Sie die Entscheidung der Eltern und des behandelnden Arztes, die sicher nicht leichtfertig erfolgte. Setzen Sie das <b>ADS-Kind</b> in die vorderste Reihe, eventuell auch allein. Nicht als Bestrafung, sondern erklären Sie auch der Klasse ausdrücklich, daß das Kind so besser mitarbeiten kann und weniger abgelenkt ist. Versuchen Sie möglichst häufig mit dem Kind Blickkontakt zu halten und wenn es wieder unaufmerksam ist, einen kurzen Körperkontakt herzustellen, wie z.B. die Hand auf die Schulter zu legen. Dies wirkt direkter als verbale Aufforderungen. Machen Sie öfter eine kleine Pause und bieten Sie den Kindern zwischendurch Bewegungsspiele oder Lieder mit Klatschen etc. an - Bewegung entspannt. Versuchen Sie, den Unterricht klar zu strukturieren und das Wesentliche aufschreiben zu</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>120-122</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bei Verdacht auf AD(H)S Eltern ansprechen, Vorwürfe vermeiden</li> <li>- Medikation nicht pauschal ablehnen</li> <li>- Sitzordnung an Bedürfnisse anpassen und Schüler:in in vordere Reihe setzen</li> <li>- Aufmerksamkeit im Unterricht herstellen durch Blickkontakt oder kurze Berührungen</li> <li>- Bewegungspausen integrieren</li> <li>- Unterricht strukturiert und abwechslungsreich gestalten</li> <li>- Mit Kolleg:innen austauschen</li> </ul> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler mit ADS, die unaufmerksamen Träumer, ADS-Kinder, Krankheitsbild, schwierige Schüler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B2</p>

<sup>1</sup> In dieser Quelle werden scheinbar noch die alten Rechtschreibregeln angewandt, weshalb statt <ss> häufig ein <ß> genutzt wird. Ich werde diese Schreibung für die spätere Analyse übernehmen, sie im Folgenden aber nicht mehr explizit mit „[sic!]“ kennzeichnen.

lassen. Machen Sie regelmäßig Kontrollen. Gestalten Sie den Unterricht möglichst abwechslungsreich und spannend. Es hilft **ADS-Kindern** sehr, wenn Sie auch visuelle Medien einsetzen. ADS-Kinder können oft gut mit Computerlernprogrammen umgehen und Erstaunliches am Computer erarbeiten. Wiederholen Sie den Stoff immer wieder und geben Sie klare Regeln an die Hand, an denen sich die Kinder orientieren. Gezielte Fortbildungen und Informationen über dieses **Krankheitsbild** können der Lehrkraft mehr Sicherheit und Souveränität vermitteln und auch für die betroffenen Schüler sehr hilfreich sein. Diese werden z.B. von niedergelassenen Ärzten oder Psychologen gehalten. Denkbar sind gemeinsame Veranstaltungen mit dem Elternbeirat, weil häufig auch die Eltern großes Interesse haben. Lehrer profitieren davon, wenn sie im Kollegium ein gemeinsames Konzept erarbeiten, wie sie mit **ADS-Kindern** umgehen wollen. Es ist auch hilfreich, Arbeitsgruppen zu bilden, in denen man gemeinsam über den Umgang mit **schwierigen Schülern** diskutieren kann. Ich erlebe leider noch immer viel zu oft, daß Lehrer es als ihr persönliches Versagen erleben, wenn sie mit **schwierigen Schülern** nicht zurechtkommen. Dabei ist dies der Alltag in Schulen geworden, und in der Folge entstehen bei Lehrern oft Schuldgefühle und Resignation. Die gemeinsame Suche nach Lösungswegen mit den Kollegen oder Eltern kann ein Ausweg sein.

**Setzen Sie das Kind dahin, wo es nur wenig Ablenkung hat, und hatten Sie möglichst oft Blickkontakt.**

**Vergewissern Sie sich, ob das Kind alles vollständig aufgeschrieben hat.**

**Ein abwechslungsreicher Unterricht hilft gerade dem **ADS-Kind** sehr.**

**Versuchen Sie, mit den Eltern und Kollegen gemeinsam im Interesse des Kindes Konzepte zu erarbeiten unter der Fragestellung: „Was können wir gemeinsam tun, um Ihrem Sohn/Ihrer Tochter zu helfen?“  
Wenn Sie mit bestimmten Kindern Probleme haben, versuchen Sie im Kollegenkreis Vertraute zu finden, mit denen Sie darüber sprechen können.**

<p><b>Sichern Sie sich Unterstützung durch Schulpsychologen oder Supervision.</b></p>				
<p>Ermöglichen Sie den Kindern ausreichende Bewegung. Gerade <b>das hyperaktive ADS-Kind</b> kann nur sehr schwer über eine längere Zeit sitzen. Wenn es unruhig wird, kann es auch nicht aufpassen. Machen Sie sich immer wieder klar, daß das Kind Sie nicht absichtlich ärgern möchte, sondern einfach nicht weiß, wie es mit seiner Unruhe umgehen soll. Üben Sie sich in Gelassenheit. Scheuen Sie sich nicht, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Sie können sich einer Supervisionsgruppe anschließen oder den Schulpsychologen zu Rate ziehen, eventuell auch eine Konferenz für das Kind einberufen, und auf jeden Fall sollten Sie die Probleme offen mit den Eltern besprechen. Versuchen Sie die Schwierigkeiten ehrlich zu benennen, aber hüten Sie sich vor Schuldzuweisungen. Loben Sie das Kind, wenn es <b>angemessene Verhaltensweisen</b> zeigt. Geben Sie <b>ADS-Kindern</b> Aufgaben, bei denen sie laufen müssen und probieren Sie Übungen aus, mit denen die ganze Klasse bewegt am Unterricht teilnehmen kann. Das Wichtigste für <b>aufmerksamkeitsgestörte Kinder</b> ist ein abwechslungsreicher Unterricht, der sie in den Bann zieht und beim Thema bleiben läßt.</p> <p><b>Ermöglichen Sie den Kindern ausreichende Bewegung und lockern Sie den Unterricht auf. Bleiben Sie gelassen und atmen Sie öfter durch. Holen Sie sich Hilfe. Sprechen Sie die Probleme klar und deutlich an. Loben Sie das Kind, wenn es etwas gut gemacht hat.</b></p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>125f.</p>	<p>- Bewegung während Unterricht ermöglichen und diesen abwechslungsreich gestalten  - Bei Bedarf Unterstützung holen  - Bei erwünschtem Verhalten loben</p> <p><i>Kollektivsymbole: das hyperaktive ADS-Kind, angemessene Verhaltensweisen, ADS-Kinder, aufmerksamkeitsgestörte Kinder</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B3</p>
<p>Versuchen Sie das Kind zu stützen und es möglichst im Blickfeld zu haben. Sprechen Sie das Kind freundlich an und ermutigen Sie es. Lob wirkt besonders stark bei diesen Kindern. Achten Sie darauf, daß das Kind einen Stand in der Klasse bekommt und lernt, sich zu behaupten. Übertragen Sie ihm Aufgaben, an denen es wachsen kann. Geben Sie dem Kind Listen an die Hand und klare Schemata, an denen es sich orientieren kann. Loben Sie das Kind, wenn es aufgepaßt hat. Versuchen Sie mit dem Kind immer wieder durch</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>129</p>	<p>- positive Verstärkung durch Lob  - Aufmerksamkeit immer wieder durch Gesten, Blickkontakt oder übertragene Aufgaben herstellen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B4</p>

<p>kleine Gesten in Kontakt zu treten, damit es aufmerksam bleibt.</p> <p><b>Loben Sie das Kind, wenn es aufmerksam ist. Versuchen Sie immer wieder Kontakt herzustellen. Helfen Sie dem Kind, sich zu orientieren, bieten Sie Hilfsmittel an.</b></p>				
<p>Benennen Sie immer wieder Regeln und machen Sie deutlich, daß diese für alle gelten und daß jeder gleiche Rechte und Pflichten hat. Versuchen Sie dem Kind auch zu vermitteln, daß nicht alles im Leben Spaß macht, und daß jeder immer mal wieder etwas wegstecken und einstecken muß. Versuchen Sie das Kind aufzumuntern und auf positive Erfahrungen aufmerksam zu machen. Manchmal hilft es, dem Kind sein Verhalten humorvoll zu spiegeln: „Es ist schade für dich, Lukas, daß du heute so schlechte Laune hast“.</p> <p><b>Versuchen Sie Kindern immer wieder, möglichst humorvoll, zu vermitteln, daß nicht alles im Leben Spaß machen kann und daß Pflichten und Anstrengungen zum Leben gehören. Versuchen Sie schlechte Laune und Motzen möglichst zu ignorieren.</b></p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>139</p>	<p>- klare Regeln festlegen - Verhalten humorvoll spiegeln, wenn angebracht</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B5</p>
<p>Helfen Sie dem Kind, Strukturen zu entwickeln, und geben Sie ihm Schemata oder Übersichtsbilder, an denen es sich orientieren kann. Bestehen Sie nicht auf einem pingeligen, sondern eher auf einem normalen bis großzügigen Ordnungsbegriff. Zeigen Sie Verständnis und fordern Sie auch Verständnis für Ihre Position. Übertragen Sie dem Kind auch Aufgaben, wo es Ordnung halten muß. Lassen Sie das Kind die entscheidenden Schritte ins Heft schreiben, damit es sich hieran orientieren kann, und kontrollieren Sie seine Hausaufgaben regelmäßig. Loben Sie das Kind, wenn es Ihm [sic!] gelungen ist, seine Hefte ordentlich zu führen. Erkennen Sie auch kleine Fortschritte an. Versuchen Sie dem Kind immer wieder aufzuzeigen, daß es Zeit spart, wenn es Ordnung hält und den Überblick hat.</p> <p><b>Geben Sie dem Kind Ordnungssysteme an die Hand, mit denen es Arbeitsabläufe üben kann.</b></p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>159f.</p>	<p>Strukturierungshilfe geben durch Kontrolle und Unterstützung</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B6</p>

<p><b>Stellen Sie klare und überschaubare Regeln auf. Loben Sie das Kind sofort, wenn es etwas gut gemacht hat. Verwenden Sie Belohnungssysteme. Versuchen Sie eine positive Beziehung zu stärken.</b></p>				
<p>Wenn ein Kind unter Streß überreagiert, versuchen Sie es aus der streßmachenden Situation zu befreien, indem Sie das Kind in ein ruhiges Klassenzimmer führen oder es auf den Gang setzen. Grundsätzlich sollte im Lehrerkollegium eine Lösung gefunden werden, wie man mit <b>impulsiven und aggressiven Kindern</b> umgeht. Am besten hat sich ein Auszeitraum bewährt, in dem die Kinder sich abreagieren können. Wegen der Aufsichtspflicht ist dort eine Aufsicht nötig. Dies kann aber durchaus auch die Sekretärin oder der Hausmeister sein. Reagieren Sie in angespannten Situationen keinesfalls mit. Versuchen Sie Ruhe und Klarheit zu bewahren, und sagen Sie sich, daß das Verhalten des Kindes nicht gegen Sie persönlich gerichtet ist. Vielleicht gibt es in Ihrer Schule auch einen Schulpsychologen oder Schulpädagogen, der beratend hinzugezogen werden kann. Bedenken Sie auch, daß manches Kind mehr Zeit braucht und bei Klassenarbeiten schnell unter Druck kommt oder aber panisch reagiert, wenn es sich den Aufgaben nicht gewachsen fühlt. Versuchen Sie das Kind zu beruhigen, aber diskutieren Sie nicht mit ihm.</p> <p><b>Behalten Sie die Ruhe und den Überblick. Schaffen Sie sich Möglichkeiten, ggf. das Kind an einen ruhigen Ort zu bringen, damit es sich abreagieren kann. Schalten Sie ggf. einen Schulpsychologen ein. Lassen Sie sich nicht provozieren.</b></p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>164f.</p>	<p>- Bei Eskalation Schüler:in aus Situation nehmen - Beruhigen, aber nicht diskutieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: impulsive und aggressive Kinder</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B7</p>
<p>Versuchen Sie bei Ausrastern das Kind zu beruhigen, eventuell auch hier zunächst mit vorsichtigem Körperkontakt, z.B. durch Antippen. Versuchen Sie selbst möglichst ruhig zu bleiben und sprechen Sie mit klarer und fester Stimme. Sagen Sie dem Kind, daß es sich beruhigen soll und wen es ihm nicht gelingt, daß Sie es an einen ruhigen Ort bringen werden, wo es sich abreagieren kann. Einen solchen Ruheraum sollte</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>176f.</p>	<p>Nach Deeskalation Gespräch mit Schüler:in suchen und alternative Verhaltensweisen erarbeiten</p> <p><i>Kollektivsymbole: ADS-Kinder, störende Verhaltensweisen, positive Verhaltensweisen, entschärfen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B8</p>

<p>jede Schule einrichten. Stellen Sie das Kind nicht bloß und geben Sie ihm keine Angriffsfläche, damit es sich nicht noch weiter hineinsteigern kann. Diskutieren Sie nicht in dieser Situation, denn <b>ADS-Kinder</b> sind in diesem Zustand nicht aufnahmefähig. Besprechen Sie aber später, wenn das Kind ruhig geworden ist, mit ihm sein Verhalten. Schonen Sie das Kind dann nicht und sagen Sie ihm ehrlich, wie Sie sein Verhalten erleben. Besprechen Sie mit dem Kind alternative Verhaltensweisen, mit denen es sich weniger Ärger und Unmut schafft. Suchen Sie dann ein Gespräch mit den Eltern, um gemeinsame Strategien festzulegen.</p> <p>Vergessen Sie nicht das Kind zu loben, wenn es keine <b>störenden Verhaltensweisen</b> zeigt, damit es die Erfahrung machen kann, daß es auch mit seinen <b>positiven Verhaltensweisen</b> wahrgenommen wird. Geben Sie eventuell Punkte für lobenswerte Verhaltensweisen aus und stellen Sie eine Belohnung für eine bestimmte Punktzahl in Aussicht.</p> <p><b>Bei Ausrastern bleiben Sie ruhig und gelassen und diskutieren in diesen Situationen nicht. Sagen Sie dem Kind, wenn es sich beruhigt hat, wie Sie sich gefühlt haben. Stellen Sie das Kind nicht bloß, sondern versuchen Sie lediglich den Gefühlsausbruch zu entschärfen. Bleiben Sie in engem Kontakt mit den Eltern.</b></p>				
<p>Machen Sie dem Kind Mut und interpretieren Sie seine Antriebsstörung nicht als Desinteresse und Faulheit, sondern als Teil seiner <b>speziellen Schwierigkeiten</b>. Fordern Sie das Kind, aber in kleinen Schritten, und loben Sie es auch für Teilschritte. Nehmen Sie dem Kind nicht zu viel ab, denn es muss lernen, in die Gänge zu kommen und die <b>Hürden</b> des Lebens selbst zu überwinden. Unterstützen Sie es darin und trösten Sie es bei Mißerfolgen.</p> <p><b>Machen Sie Mut und unterstützen Sie das Kind dabei, selbstständig zu werden.</b></p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>182</p>	<p>Schüler:in motivieren, fordern aber nicht überfordern und auch für Teilerfolge loben</p> <p><i>Kollektivsymbole: spezielle Schwierigkeiten, Hürden</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B9</p>
<p>Das <b>ADS-Kind</b> ist nicht faul und lustlos, sondern hat größte Schwierigkeiten, sich einen Überblick über seine Pflichten zu verschaffen und bei der Sache zu</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und</p>	<p>189f.</p>	<p>- Durch freundliche Erinnerungen bei Selbststrukturierung unterstützen, Ermahnungen vermeiden - Erfolgserlebnisse ermöglichen</p>	<p>N-B10</p>

<p>bleiben. Helfen Sie dem Kind, indem Sie das Hausaufgabenheft auf Vollständigkeit kontrollieren und ein Auge auf das Kind haben. Lassen Sie das Kind die von Ihnen gestellte Aufgabe wiederholen, damit Sie sicher sein können, daß es die Aufgabe vollständig erfaßt hat.</p> <p>Nicht Ermahnungen, sondern eher freundliche Erinnerungen sind wirksam. Lassen Sie das Kind Listen anfertigen, die von seinen Eltern gegengezeichnet werden müssen. Versuchen Sie dem Kind ein System an die Hand zu geben, wie es seine Fehlerquellen immer wieder überprüfen kann.</p> <p>Ermutigen Sie das Kind, sich besonders auf Flüchtigkeitsfehler zu kontrollieren und lassen Sie es seine Fehler selbst suchen.</p> <p>Bleiben Sie häufig im Blickkontakt mit dem Kind und lassen Sie es in den vorderen Reihen sitzen.</p> <p>Geben Sie dem Kind Aufgaben, die es gut erledigen kann. Es ist sehr wichtig für ein <b>ADS-Kind</b>, sich gebraucht zu fühlen und helfen zu können, denn von diesen Erfahrungen hat es viel zu wenige. Lassen Sie es Klassenbücher führen oder regelmäßig etwas erledigen. So kann es auch eine Routine im Alltag erlernen.</p> <p>Lob ist gerade für das <b>ADS-Kind</b> elementar. Loben Sie es bewußt, wenn es etwas gut gemacht hat, auch wenn das für andere Mitschüler eine Selbstverständlichkeit ist. Einem <b>ADS-Kind</b> fällt es sehr schwer, schön zu schreiben. Es muss sich ungemein konzentrieren, was doch so schwer fällt und schon hat es wieder vergessen, richtig in die Zeile zu schreiben. So kann es kaum den Ansprüchen von Ordnung und Sauberkeit im Hausheft genügen. Außerdem hat das <b>ADS-Kind</b> häufig noch eine Störung in der Feinmotorik. Hier sollten Sie nicht die gleichen Ansprüche an die Heftführung stellen wie bei <b>den anderen Kindern</b>.</p> <p><b>Kontrollieren Sie das Kind immer wieder, ob es Aufgaben vollständig erfaßt hat, und erinnern Sie das Kind freundlich daran, wenn es etwas vergessen hat.</b></p> <p><b>Geben Sie dem Kind Aufgaben, bei denen es auch Erfolgserlebnisse haben kann. Stellen Sie nicht die gleichen Ansprüche an Heftführung,</b></p>	<p>Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p><i>Kollektivsymbole: ADS-Kind, den anderen Kindern, andere Schüler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
--	---	--	--

<p><b>Schrift und Ordnung wie an andere Schüler.</b></p>				
<p>Sie können hier nur ermutigen und unterstützen. Sie müssen sich jedoch immer wieder klar machen, daß Sie nur dann erfolgreich sind, wenn der <b>ADS-ler</b> bereits ist, die positiven Verstärkungen anzunehmen und auch an sie glauben möchte. Indem Sie auch kleine Fortschritte würdigen, können Sie dem <b>ADS-ler</b> helfen, seinen Blick für seine positiven Veränderungen zu schärfen.</p> <p><b>Geben Sie Unterstützung und Ermutigung und würdigen Sie auch die kleinen Schritte.</b></p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>193f.</p>	<p>Für Teilerfolge loben, um positive Veränderungen sichtbar zu machen</p> <p><i>Kollektivsymbole: ADS-ler</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B11</p>
<p>Decken Sie die Sucht nicht, sondern benennen Sie sie. Konfrontieren Sie Ihren Angehörigen oder Ihren Schüler mit seiner Abhängigkeit. Sie sind damit kein Spielverderber, sondern Sie sagen nur die Wahrheit und hören auf damit, sich genauso selbst zu belügen wie es der Drogenabhängige tut.</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>199</p>	<p>Bei Suchtentwicklung Gespräch mit Schüler:in suchen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	<p>N-B12</p>
<p>Da gerade <b>ADS-ler</b> mit ihrem Mangel an Kurzzeitgedächtnis und ihren gut entwickelten Verdrängungsfunktionen dazu neigen, ihr eigenes Verhalten zu beschönigen, wenn nicht total zu negieren, bedarf es der sofortigen Auseinandersetzung und Reaktion von allen Betroffenen. Eltern sollten ihre Kinder nicht decken, sondern sie zur Rechenschaft ziehen. Lehrer sollten Kontakt zu den Eltern aufnehmen und sich Unterstützung holen und jeder Einzelne unserer Gesellschaft ist dazu aufgerufen nicht wegzuschauen, sondern einzuschreiten, wenn ein Jugendlicher rabiat oder gewalttätig wird. Grundsätzlich sollte man versuchen, den Jugendlichen immer zur Verantwortung zu ziehen, weil er viel mehr aus Konsequenzen und Unannehmlichkeiten lernt als aus Standpauken und Moralpredigten. Der Jugendliche sollte begreifen, das [sic!] er zu seinen Fehlern stehen muß und den Schaden wieder gut zu machen hat. Was für den Jugendlichen gilt, kann natürlich auch auf Erwachsene übertragen werden.</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>201f.</p>	<p>Bei aggressivem und/oder gewalttätigem Verhalten mit Konsequenzen reagieren, damit AD(H)S-ler:in Folgen des eigenen Handelns versteht</p> <p><i>Kollektivsymbole: ADS-ler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>N-B13</p>
<p>Am besten kommen Kinder mit Eltern und Lehrern zurecht, die streng, aber herzlich sind, konsequent und gerecht. Es tut ihnen nicht gut, wenn sie immer wieder Grenzen verrücken können, weil sie sich im <b>Dauerkampf</b> gegen die Eltern</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	<p>231</p>	<p>- Verhaltensregeln aufstellen und klare Grenzen setzen - Gerecht und herzlich sowie konsequent und streng sein</p> <p><i>Kollektivsymbole: Dauerkampf</i></p>	<p>N-B14</p>

<p>verschließen, zumal die Eltern damit sehr strapaziert werden. Außerdem brauchen die Kinder <i>Verhaltensregeln</i> für den Rest ihres Lebens, und sie können sie umso besser verinnerlichen, je früher sie diese Regeln lernen. Es stellt hohe Anforderungen an Eltern und Erziehende, immer wieder klar und deutlich Grenzen zu setzen und sich nicht beirren zu lassen.</p>			<p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p>Eltern und Lehrer sollten sich klarmachen, daß es Sinn macht, <b>sich in ein gemeinsames Boot zu setzen</b> mit dem Ziel, dem Kind zu helfen und gemeinsame Strategien dazu abzusprechen. <b>ADS-Kinder</b> sind <b>Meister im Spalten</b> und sobald sie merken, daß Eltern und Lehrer uneins sind, werden sie alles dafür tun, <b>daß der Graben noch größer wird</b> - wenn zwei sich streiten, freut sich das <b>ADS-Kind</b>, denn es ist zumindest in diesem Moment <b>aus der Schußlinie</b>.</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	239f.	<p>Zusammenarbeit mit Eltern</p> <p><i>Kollektivsymbole: Boot, ADS-Kinder, Meister im Spalten, Graben, Schußlinie</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	N-B15
<p><b>ADS-Kinder</b> sollten mit ihren <b>Verhaltensstörungen</b> nicht ständig im <i>Mittelpunkt</i> stehen und die ganze Schule auf Trapp halten. Der Reiz, etwas Besonderes zu sein, ist für <b>ADS-ler</b> so groß, daß eine solche Stellung nur ungern wieder aufgegeben wird.</p>	<p>Neuy-Bartmann, A. (2012). AD(H)S. Erfolgreiche Strategien für Erwachsene und Kinder (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.</p>	240	<p>Störendes Verhalten nicht stets durch vermehrte Aufmerksamkeit honorieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: ADS-Kinder, Verhaltensstörungen, ADS-ler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	N-B16

## Diskursfragmente Autismus

Diskursfragment	Quelle	Seite	Zusammenfassung	Kürzel
<p>Ein Grundsatz für den Unterricht wird in allen von uns entwickelten Förderprogrammen deutlich: <b>Menschen mit Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen</b> sollten vor allen Dingen sachrichtige Informationen über motorische Fertigkeiten erhalten. So gilt für den Lehrer, dass er <b>angemessenes motorisches Verhalten</b> vorbildhaft vorgibt und auf das richtige Ausführen durch den Schüler achtet. Entsprechende Konzepte mit konsequent und kontinuierlich durchzuführenden Übungen helfen dem Schüler schnell, motorische Bewegungsmuster zu erlernen.</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	167	<p>Motorische Fertigkeiten durch Übungen und modellhaftes Vormachen fördern</p> <p><i>Kollektivsymbole: Menschen mit Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen, angemessenes motorisches Verhalten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	HW1
<p>Bei der Übersicht über die konkrete Stundenplanung reichen verbale Informationen nicht aus. Für <b>Schüler mit autistischem Verhalten</b> erweist es sich als hilfreicher, einen großformatigen Stundenplan zu entwerfen, der im Klassenzimmer aufgehängt wird und nicht nur die jeweiligen Fächer enthält, sondern auch die unterrichtenden Lehrer und die Unterrichtsräume benennt. In Sonderschulen und in Grundschulen können Bildmaterialien eine schnelle Übersicht erleichtern. Dieser Stundenplan mit den personalen Informationen sollte selbstverständlich auch zu Hause zur Verfügung stehen. Personale Sicherheit bedeutet jedoch nicht nur klare Informationen über Personen, denen der Schüler in der Schule begegnet. In enger Zusammenarbeit mit den Eltern müssen vielmehr auch Hinweise über die Rahmenbedingungen des Schulalltags gegeben werden; z.B. muss dem <b>autistischen Schüler</b> eindeutig vermittelt werden, wer ihn zur Schule bringt, ihn abholt oder wer im Laufe des Tages als Ansprechpartner zur Verfügung steht. Denn oft sind Unsicherheiten infolge unklarer Informationen die Ursache für innere Unruhe und <b>mangelnde Konzentration</b>.</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	168	<p>Stundenplan erweitern: Neben Unterrichtsfächern auch unterrichtende Lehrkraft und Unterrichtsraum auflisten, um Planungssicherheit und Vorhersehbarkeit für Schüler:in zu erhöhen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler mit autistischem Verhalten, autistischer Schüler, mangelnde Konzentration</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	HW2
<p>Informationen der Klassenkameraden über die Art der <b>Behinderung</b> ermöglichen es, dass Hilfe und sachgerechte Einschätzung in allen</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische</p>	169	<p>Mitschüler:innen über Autismus informieren, Stigmatisierungen vermeiden</p>	HW3

<p>Situationen auch durch die anderen Kinder möglich sind. Dabei sind jedoch Vorurteilsbildungen zu vermeiden, d. h. in der Information ist zu verdeutlichen, dass eine <b>Wahrnehmungsverarbeitungsstörung</b> eine körperliche Problemstellung ist und daraus keine Schlüsse über die intellektuellen Möglichkeiten eines Menschen gezogen werden dürfen.</p>	<p>Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>		<p><i>Kollektivsymbole: Behinderung, Wahrnehmungsverarbeitungsstörung</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p>Das <b>autistische Kind</b> ist in besonderem Maße darauf angewiesen, eine für ihn überschaubare räumliche Struktur vorzufinden, die Unterschiede zwischen ihm selbst und den anderen Klassenmitgliedern deutlich macht. So ist es sinnvoll, einen erkennbar eigenen Stuhl und einen eigenen Tisch zu haben, die entweder farblich oder durch Sticker, Bilder o. Ä. so gestaltet sind, dass sie jederzeit zugeordnet werden können. Um Stigmatisierungsprozesse zu reduzieren, können z. B. im IT-Unterricht Fotoaufnahmen aller Schüler der Klasse gemacht werden, die dann mit Folie überzogen an den Stühlen befestigt werden. Die Struktur und die Ordnung des Klassenzimmers selbst sind für das <b>autistische Kind</b> wichtige Orientierungen. Dabei sind folgende Grundsätze zu beachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn sich <b>Menschen mit einer Wahrnehmungsverarbeitungsstörung</b> auf einen Themenbereich konzentrieren sollen, den sie zum Beispiel über den Hörsinn aufnehmen, so muss gewährleistet sein, dass möglichst wenige Reize auf den anderen Wahrnehmungskanälen auf sie <b>einströmen</b>.</li> <li>• Der Schüler benötigt in den meisten Fällen eine unmittelbare Nähe zum Lehrer und zur Tafel, damit er die zentralen Lernangebote unmittelbar hören und sehen kann.</li> <li>• Der Lichteinfall sollte allenfalls seitlich erfolgen. Ein Sitzen in Richtung des Fensters oder mit Blick auf gegenüberstehende Mitschüler würde bedeuten, dass kontinuierlich sensorische Veränderungen entstehen.</li> <li>• <b>Autistische Kinder</b> können bei einer zu großen Störung dadurch unterstützt werden, dass <b>ausschließlich „ruhige“, konzentrierte Schüler</b> neben ihnen</li> </ul>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>170f.</p>	<p>Räumliche Gestaltung an besondere Bedürfnisse anpassen: (Farbliche) Markierung der Sitzplatzaufteilung, ablenkende Reize reduzieren, Sitzplatz in Nähe der Lehrkraft wählen, frontalen Lichteinfall vermeiden, für ruhige Unterrichtsatmosphäre sorgen</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistisches Kind, Menschen mit einer Wahrnehmungsverarbeitungsstörung, einströmen, „ruhige“, konzentrierte Schüler, besondere Situation des Schülers</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>HW4</p>

<p>sitzen, die auch über die <b>besondere Situation des Schülers</b> informiert sind.</p> <p>- Auch gelegentliche Berührungen oder Randgespräche können einen Schüler so dauerhaft in seiner Verarbeitung stören, dass er dem Unterricht nicht mehr folgen kann.</p>				
<p>Pausen bilden häufig ein Problem für <b>autistische Schüler</b>, da diese Zeiträume von sich aus strukturlos sind. Für <b>wahrnehmungsbeeinträchtigte Menschen</b> können Pausen auch darin bestehen, dass sie immer wieder den gleichen Weg gehen, einen Schatten umgehen oder sich in einen ruhigen Raum zurückziehen wollen. Diese Verhaltensweisen vermitteln in der Regel Sicherheit und eine gewisse räumliche, zeitliche und soziale Orientierung. Um jedoch nicht Gefahr zu laufen, dass diese Verhaltensweisen nur Ausdruck von Unsicherheit sind, sollten auch konkrete alternative Möglichkeiten, z.B. bei schlechtem Wetter, eröffnet werden. <b>Autistische Menschen</b> benötigen hier Hilfe und Training.</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	171	<p>Strukturierungsmöglichkeiten in Pausenzeiten schaffen</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Schüler/Menschen, wahrnehmungsbeeinträchtigte Menschen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	HW5
<p>Veränderungen, wie der Ausfall einer Stunde oder ein Ausflug, sollten möglichst frühzeitig angekündigt und auch visuell sichtbar gemacht werden, indem z.B. ein kleiner Zettel am Stundenplan für den Tag angebracht wird. Dies bedeutet auch, dass bei Erkrankungen einzelner Kollegen dies möglichst visuell mitgeteilt wird.</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	173	<p>Frühzeitige Ankündigung von Veränderungen und diese visualisieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	HW6
<p>Für länger geplante Aktivitäten erweist sich ein Monats- oder Jahresplaner als hilfreich, in den die einzelnen Vorhaben eingetragen werden. Hier kann der Schüler einbezogen werden, indem er die Eintragungen selbst vornimmt.</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen.</p>	173	<p>Einführung eines Monats- oder Jahresplaners für im Voraus geplante Aktivitäten</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	HW7

	In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.			
Der Stundenplan muss konkrete Zeiteinheiten enthalten, d.h. es sind der genaue Beginn und das Ende der einzelnen Stunden aufzuführen.	Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.	173	Stundenplan mit konkreten Zeitangaben versehen  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	HW8
Bei Klassenarbeiten oder bei zeitlich befristeten Aufgaben ist immer genau die vorgegebene Zeitspanne anzugeben. Dies sollte auch wieder in der Form visualisiert werden, dass bei jeder Arbeitsaufgabe die entsprechende Zeit stehen sollte. Dies verursacht wenig Mühe, hilft dem <b>autistischen Kind</b> jedoch elementar bei der Planung seiner Arbeit.	Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.	173	Bei Klassenarbeiten oder zeitlich befristeten Aufgaben Zeitangabe vorgeben, diese visualisieren  <i>Kollektivsymbole: autistisches Kind</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	HW9
Neben klaren Informationen über zeitliche, räumliche und inhaltliche Rahmenbedingungen (Stundenplan) ist	Hall, M. & Wieland, M. (2012).	174	Unterricht eindeutig und klar strukturieren und	HW10

<p>das <b>autistische Kind</b> zwingend auf eine eindeutige Struktur des Unterrichts angewiesen. Primat der Unterrichtsplanung muss dabei sein, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, dass der Schüler wesentlich über das Sehen lernen kann.</p>	<p>Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>		<p>Visualisierungsmöglichkeiten einbinden</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistisches Kind</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p>Die Stundenplanvorgaben sind unbedingt einzuhalten. Bei einer Veränderung ist die Klasse frühzeitig zu informieren.</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	174	<p>Stundenplan bestmöglich einhalten, Änderungen frühzeitig ankündigen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	HW11
<p>Das <b>autistische Kind</b> sollte am Arbeitsplatz viel Sorgfalt auf die Einhaltung von Ordnung verwenden. Es sollten nur diejenigen Arbeitsmaterialien auf dem Tisch sein, die der Schüler momentan benötigt. Auch Mäppchen und andere Arbeitsutensilien sollten stets sorgfältig an ihren Platz zurückgelegt werden. Ohne diese grundsätzliche Ordnung verlieren <b>Menschen mit autistischen Verhaltensweisen</b> ihre Arbeitsgrundlage und damit wertvolle Zeit, um sich auf den Unterricht auszurichten. Sollte diese Organisationsform vom Schüler nicht allein und schnell genug zu realisieren sein, kann es Sinn machen, den Tischnachbarn mit dieser Aufgabe zu betrauen.</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege</p>	174	<p>Darauf achten, dass nur benötigte Materialien auf Arbeitsplatz liegen, um Ablenkung zu vermeiden</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistisches Kind, autistische Verhaltensweisen</i></p> <p><b>Verhalten: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	HW12

	durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.			
In allen Phasen des Unterrichts sollten möglichst auch visuelle Informationsträger benutzt werden. Dies ist im Grunde selbst dann möglich, wenn eine verbal vorgetragene Geschichte als Einführung in das Thema gewählt wird. Zur erzählten Geschichte, die der Klasse als Informationsgrundlage genügt, erhält das <b>autistische Kind</b> die Geschichte auch in schriftlicher Form. So kann es <i>seine</i> Wahrnehmungskanäle nutzen und ist damit gut in die Klasse <b>integriert</b> . Die Klasse kann ruhig darüber informiert werden, dass der <b>Autist</b> besondere Hilfen benötigt.	Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.	174	Visualisierungsmöglichkeiten im Unterricht nutzen und verbale Informationen zusätzlich schriftlich aushändigen  <i>Kollektivsymbole: autistisches Kind, integriert, Autist</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	HW13
Zu häufige Methodenwechsel sind zu vermeiden. <b>Autistische Menschen</b> sind von einer klaren Struktur des Unterrichts abhängig, sodass es für sie eine wichtige Hilfe ist, wenn Unterrichtsaufbau und -verlauf immer ähnliche Strukturen aufweisen: a) Kurze Erklärung über den Ablauf der Stunde (möglichst auf einer Overhead- folie). b) Einführung des zentralen Themas an der Tafel oder mit visuellen Hilfen wie Overheadprojektor u. a. c) Wiederholung des Themas an der Tafel, indem visuelle Informationen immer deutlich gegeben werden. d) Individuelle Vertiefung des Themas auf dem Arbeitsblatt bzw. im Arbeitsheft. e) Sollen komplexe Themenbereiche mit unterschiedlichen Fragestellungen still erarbeitet werden, sollte der <b>autistische Schüler</b> eine Abhakliste erhalten, auf der die einzelnen Fragen noch einmal aufnotiert sind. Bereits erarbeitete Inhalte sind dann auf dieser Liste abzuhaken. f) In Prüfungs- und Arbeitssituationen, die einen erhöhten Anforderungscharakter haben, sollte der <b>autistische Schüler</b> die Arbeitsanweisungen immer in klarer, verständlicher Form erhalten. Auch hier können Abhaklisten eine hilfreiche Strukturvorgabe sein. g) Bei Abschlussprüfungen ist der Fachberater für Autismus einzubeziehen, da die	Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.	174f.	- Häufige Methodenwechsel vermeiden - Unterrichtsaufbau wiederkehrend strukturieren - Zu Beginn der Stunde Übersicht über Ablauf der Stunde geben - Visualisierungsmöglichkeiten nutzen - Bei mehrschrittigen Aufgaben Checkliste zur Verfügung stellen - Arbeitsanweisungen eindeutig und verständlich formulieren, eventuell in Form einer Check-Liste verschriftlichen  <i>Kollektivsymbole: autistische Menschen/Schüler, Wahrnehmungsverarbeitungsstörung</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	HW14

<p><b>Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen</b> insbesondere den auditiven Bereich betreffen, sodass Anforderungsprofile z. B. beim Diktieren oder verbalen Vorgaben durch visuelle Informationen ergänzt werden können.</p>				
<p>Es ist stets hilfreich, ein klares Tafelbild zu schaffen. <b>Autistische Menschen</b> haben häufig große Probleme mit Transfersituationen. Das heißt, spontane Grafiken oder kurze Skizzen, die zur schnellen Verdeutlichung eingesetzt werden, führen häufig zu Verwirrung, da das <b>autistische Kind</b> den Transfer zum richtigen Bild nicht schnell genug oder gar nicht schaffen kann. Daher muss der Unterricht gut vorbereitet werden. Als geeignet erweisen sich möglichst mitgebrachte, eindeutige Bildmaterialien und übersichtliche Folien. Bildmaterialien sind Filmen vorzuziehen, da sie dem Kind die Möglichkeit bieten, länger bei einer Information zu verbleiben. Auch das Tafelbild sollte übersichtlich und unmissverständlich gestaltet sein. Gerade Pfeile und schlüssige Kategorien helfen die <b>Wahrnehmungsverarbeitungsschwäche</b> zu reduzieren und den Schüler über seine besser entwickelten Wahrnehmungskanäle anzusprechen. Die Tafel sollte langsam und sorgfältig beschrieben, Linien sollten eingehalten und Ziffern deutlich und genau in die vorgesehenen Kästchen geschrieben werden.</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	175	<p>- Auf ein gut strukturiertes Tafelbild mit Reduktion auf das Wesentliche achten - Bildmaterialien gegenüber Filmen präferieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Menschen, autistisches Kind, Wahrnehmungsverarbeitungsschwäche</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	HW15
<p>Eine klare, unmissverständliche Sprache ist besonders geeignet, <b>autistische Menschen</b> zu erreichen. Wenn Anweisungen gegeben werden müssen, so ist der geeignetste Weg, sie nach Möglichkeit immer sowohl verbal als auch visuell zu geben. Die klassische Lernzielkontrolle hilft dem <b>autistischen Schüler</b>, den Lernstoff aufzunehmen und zu verarbeiten.</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz &amp; R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	175	<p>Auf eindeutige Formulierungen achten und verbale Anweisungen zusätzlich visualisieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Menschen, autistische Schüler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	HW16
<p>Es ist darauf zu achten, dass <b>Schülerinnen und Schülern mit Autismus</b> für die jeweils zu bewältigenden Arbeitsschritte ausreichend Zeit zur Verfügung haben. Sollten methodische Wechsel</p>	<p>Hall, M. &amp; Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer</p>	176	<p>Methodenwechsel zuvor ankündigen und ausreichend Zeit für Aufgabenbearbeitung einplanen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schülerinnen und Schüler mit Autismus</i></p>	HW17

anstehen, müssen diese angekündigt werden; die Schüler benötigen zudem ausreichend Zeit, um sich darauf einzustellen.	Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.		<b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	
<b>Autistischen Menschen</b> sind individuelle Arbeitsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen.	Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.	176	Individuelle Arbeitsmöglichkeiten zur Verfügung stellen  <i>Kollektivsymbole: Autistische Menschen</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	HW18
Werden Hausaufgaben gegeben, so sind diese gemeinsam zu besprechen und der Schüler wird angehalten, die Aufgaben ins Hausaufgabenheft zu schreiben.	Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180).	176	Hausaufgaben gemeinsam besprechen  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	HW19

	Stuttgart: Kohlhammer.			
Inhalte der nächsten Stunde sollten so genau wie möglich angekündigt werden, damit sich alle und vor allem eben der <b>autistische Schüler</b> auf die zu erwartende Situation einstellen können. Dies hilft einem <b>autistischen Menschen</b> ganz besonders. Idealerweise sollte er schon eine kleine schriftliche Information darüber erhalten, welche Seite und welche Themen aus einem Buch beim nächsten Mal bearbeitet werden. Diese Vorstrukturierung ist für <b>wahrnehmungsbeeinträchtigte Menschen</b> eine elementare Hilfe.	Hall, M. & Wieland, M. (2012). Schulische Förderung autistischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und Sonderschulen. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule (S. 165-180). Stuttgart: Kohlhammer.	176	Inhalt der folgenden Unterrichtsstunde ankündigen, damit Schüler:in sich darauf einstellen kann  <i>Kollektivsymbole: autistische Schüler/Menschen, wahrnehmungsbeeinträchtigte Menschen</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	HW20
Es ist notwendig, dass der Lehrer sich seiner reduzierten körpersprachlichen kommunikativen Möglichkeiten bewusst ist, wenn er vom Schüler verstanden werden möchte. Ein ärgerlicher Gesichtsausdruck kann von einem <b>Schüler im AS</b> nicht unbedingt als Unmut interpretiert werden, ein aufmunterndes Lächeln nicht zwangsläufig als Lob.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	37	Nicht erwarten, dass Körpersprache korrekt interpretiert oder wird  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S1
Für den Pädagogen bedeutet das wörtliche Sprachverständnis, dass er immer wieder überprüfen muss, ob der Schüler auch tatsächlich verstanden hat, was von ihm erwartet wird. Die Kontrolle seiner eigenen Äußerungen verlangt viel Selbstdisziplin. Er muss seine Sprache kontrollieren und muss Metaphern oder ironische Bemerkungen vermeiden oder zumindest erläutern. Auf indirekte Aufforderungen sollte er verzichten oder sicherstellen, dass er verstanden worden ist.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	39f.	Konkretistisches Sprachverständnis berücksichtigen  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S2
Wenn man diese Leistungen von <b>Schülern im AS</b> ohne Beachtung ihrer <b>autismusspezifischen Probleme</b> im Kommunikationsverhalten bewerten möchte, ist es, als wolle man bei einem Schüler im Rollstuhl den Weitsprung zensieren. Die <b>autismusspezifischen Probleme</b> im Unterricht sind nur nicht so offensichtlich wie die motorischen Schwierigkeiten bei einem Schüler mit einer <b>Körperbehinderung</b> , müssen jedoch genauso berücksichtigt werden.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	40	Besonderheiten von Autist:innen im Unterricht berücksichtigen  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS, autismusspezifische Probleme, Körperbehinderung</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S3
Den richtigen Gebrauch von „ich“ und „du“ zu lehren, ist schwierig, weil man ja zugleich die eigene Person und das Sprachmodell für das Kind sein muss.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-	41	Korrekte Verwendung von „ich“ und „du“ mit Hilfe von Audiocard-Reader üben	B.S4

Wie kann man dem Kind beibringen, „Ich bin Susi“ zu sagen? Aus der eigenen Perspektive wäre ja „Du bist Susi“ richtig. Es kann sinnvoll sein, hier mit einem Audiocard-Reader zu arbeiten. Mit dessen Hilfe kann der Lehrer in seiner Rolle bleiben, und das Kind übt dennoch, die eigene Perspektive auszudrücken.	Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.		<i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	
Bei einigen <b>Schülern im AS</b> hört sich die Sprache monoton, wenig intoniert und <b>roboterhaft</b> an. Manche artikulieren übergenu oder holen an den falschen Stellen Luft. Mithilfe von Sprachaufzeichnungen kann man an der Artikulation arbeiten. Den Schülern ist oft nicht bewusst, was sie an ihrer Intonation und Aussprache verändern können.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	40	Stimmmodulation mit Hilfe von Sprachaufzeichnungen trainieren  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS, roboterhaft</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S5
<b>Kinder und Jugendliche im AS</b> benötigen, um sich sicher zu fühlen, präzise Angaben, wie sie z.B. mithilfe einer visuellen Hilfe gegeben werden.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	42	Auf präzise Angaben und visuelle Hilfen achten  <i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	B.S6
Gesprächsgegenstände muss man deshalb ausdrücklich vermitteln und ihre Einhaltung üben. Dazu gehört u.a. das Erkennen von Zeichen, dass der Gesprächspartner das Wort ergreifen möchte, dass er gelangweilt ist oder welche Themen <b>Tabuthemen</b> sind (z.B. Sexualität oder finanzielle Verhältnisse).	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	43	- Implizite Gesprächsinhalte müssen explizit verbalisiert werden - Implizite Gesprächsregeln müssen explizit genannt und deren Einhaltung geübt werden  <i>Kollektivsymbole: Tabuthemen</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S7
Es empfiehlt sich, auch die Mitschüler anzuleiten und zu begleiten, damit sie Verständnis für das oftmals <b>befremdliche Kommunikationsverhalten</b> entwickeln können.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	43	Mitschüler:innen über kommunikative Besonderheiten informieren  <i>Kollektivsymbole: befremdliches Kommunikationsverhalten</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S8
Das selbstinstruierende Sprechen ist ein Vorläufer des inneren, unhörbaren Sprechens und dient - auch bei jungen <b>neurotypischen Kindern</b> - der Selbstinstruktion. Wenn in solchen Fällen Erklärungen dem Kind nicht helfen, sein Verhalten zu kontrollieren, muss man mehrere Wege gehen. Es kann sinnvoll sein, den Jungen zu fragen, welche Lösungsvorschläge er selbst hat. Wenn er keine präsentieren kann, muss zunächst die Klasse entlastet werden.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	44	Verhaltensverträge, die regeln, wann welches Verhalten unterlassen werden muss und welche Belohnung beim Gelingen erfolgt  <i>Kollektivsymbole: neurotypische Kinder</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S9

<p>Während einer Klassenarbeit haben auch die anderen ein Recht auf Ungestörtheit. Vielleicht kann der Junge seine Aufgaben in einem anderen Raum lösen? Man muss ihm erklären, dass diese Maßnahme keine Strafe ist, er aber die Selbstgespräche nicht unterlassen kann und die anderen sich dabei nicht konzentrieren können. Dann kann man einen Vertrag mit ihm abschließen, damit er für eine kurze Zeit (bspw. im Morgenkreis) das Reden unterlässt. In dem Vertrag muss festgehalten werden, wie lange er nicht sprechen sollte, ohne sich an einen anderen zu wenden und welche Belohnung er erhält, wenn ihm dies gelingt.</p>				
<p>Dann müssen andere Möglichkeiten der Kontaktaufnahme trainiert werden, z.B. wie er ein anderes Kind ansprechen kann, damit es mit ihm spielt.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	44	<p>Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme trainieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S10
<p>Auch diese Fähigkeit [soziale Kommunikation (Anm. d. Verf.)] kann man gezielt trainieren. Wichtig ist es, strukturiert und systematisch aufbauend vorzugehen. Man kann z.B. eine Liste über <b>geeignete Smalltalk-Themen</b> anlegen. Rollenspiele und auch Videoaufzeichnungen können adäquate Hilfen sein, um soziale Kommunikation zu üben.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	45	<p>Sozial-kommunikative Fähigkeiten mit Hilfe von Rollenspielen, Videoaufzeichnungen und Listen trainieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: geeignete Smalltalk-Themen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S11
<p>Den Mitschülern muss man das Kommunikationsverhalten des <b>Kindes oder Jugendlichen im AS</b> ebenso erklären wie den Pädagogen, damit sie sich nicht abgelehnt und verletzt fühlen.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	45	<p>Mitschüler:innen und Kolleg:innen kommunikative Besonderheiten erklären, um Missverständnisse zu vermeiden</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kind oder Jugendlicher im AS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S12
<p>Das Wichtigste ist, den Schüler zur Kommunikation anzuregen und möglichst viele Situationen zu schaffen, in denen es dazu motiviert wird. Bei jüngeren und / oder schwerer <b>beeinträchtigten Schülern</b> sollten z.B. reizvolle Spielzeuge sicht-, aber nicht erreichbar in Regalen liegen, sich winzige Mengen begehrt Süßigkeiten und fest verschlossenen Plastikbehältern befinden, interessante Routinen, wie das Schaukeln, kurz unterbrochen, und nach einer Äußerung des Kindes fortgesetzt werden.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	45f.	<p>Kommunikationsanregende Situationen schaffen</p> <p><i>Kollektivsymbole: beeinträchtigte Schüler, ein Kind mit ungestörter Entwicklung, Kinder im AS, integrieren</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S13

<p>Ein Kind mit ungestörter Entwicklung benötigt nur wenige Übungen, um ein neues Wort oder eine Phrase zu lernen. Kinder im AS brauchen meist sehr viel mehr.</p> <p>Während der Übungen sollte der Pädagoge die begehrten Objekte deutlich und knapp benennen. „Ball“ ist zunächst völlig ausreichend, erst später sagt man „bitte Ball“ und verlangt das auch vom Kind. Wie man es auch bei kleinen Kindern tut, muss der Erwachsene seine Sprache in ihrer Komplexität und Geschwindigkeit reduzieren.</p> <p>Für ältere und / oder weniger beeinträchtigte Schüler kann der Einsatz eines im Kapitel „Einsatz von Skripten“ beschriebenen Mini-Mes eine gute Möglichkeiten [sic!] sein, eine kommunikationsfördernde Umwelt zu gestalten. Man kann diese Geräte in viele Bereiche des Schulalltags integrieren. So kann ein Mini-Me an Der Frühstückstisch des Kindes befestigt werden, das ihm das Modell für die Phrase „Guten Appetit“ gibt. Ein Mini-Me an der Gerätekabine für die Spielgeräte auf dem Pausenhof kann „Ich möchte Roller fahren“ abspielen, ein Mini-Me an der Schultasche „Hilf mir, sie zu öffnen“.</p> <p>Der Pädagoge verlangt die Wiederholung der Äußerung vom Schüler vor der Ausführung all dieser Aktivitäten. Er blendet, wie bereits beschrieben, das Modell systematisch aus.</p> <p>Bei Schülern mit guten verbalen Fähigkeiten ist es manchmal notwendig, eine ruhige Gesprächsatmosphäre herzustellen und zu warten, bis sie erzählen können. Unruhe und Hektik führen bei einigen Schülern dazu, dass sie sich nicht äußern können.</p>				
<p>Einige motorisch ungeschickte Schüler haben Probleme damit, mit der Hand zu schreiben. Ihr Schriftbild ist oft unleserlich. Ihnen sollte man als Nachteilsausgleich die Möglichkeit geben, mit einem Laptop zu schreiben.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>46</p>	<p>Bei unleserlichem Schriftbild mit Laptop schreiben lassen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Nachteilsausgleich</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S14</p>
<p>Hier [Partner:innenarbeit (Anm. d. Verf.)] benötigen sie kleinschrittige Anleitung und Unterstützung vom Pädagogen.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>48</p>	<p>Partner:innenarbeit unterstützen und anleiten</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S15</p>

<p>Für <b>Kinder im AS</b> gibt es ein spezielles Training, um die Entwicklung der ToM zu unterstützen. Dieses Programm wurde für vier bis dreizehn Jahre alte <b>Kinder im AS</b> konzipiert, die mindestens die Sprachentwicklung eines fünf Jahre alten Kindes haben. Allerdings kann es auch den Bedürfnissen älterer Kinder angepasst werden.</p> <p>Es handelt sich um ein verhaltenstherapeutisches, kleinschrittiges und systematisches Vorgehen. Das Kind soll fehlerlos lernen, d.h. es bekommt so viel Unterstützung, dass es immer erfolgreich ist. Die Erfolge werden dann systematisch belohnt. Es werden dem Kind zur Unterstützung Regeln vermittelt, damit es besser verstehen kann, was <b>andere</b> intuitiv wissen, z.B. „Wenn Dir jemand etwas Schönes gibt, etwas, was Du magst, fühlst Du Dich glücklich.“</p> <p>Folgende Fähigkeiten werden dabei systematisch trainiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emotionen verstehen</li> <li>- Verstehen, was andere Personen wissen und annehmen</li> <li>- „So-tun-als-ob“ verstehen.</li> </ul>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>50f.</p>	<p>Implizite gesellschaftliche Regeln explizit formulieren und erklären</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder im AS, andere</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S16</p>
<p><b>Jüngere oder Kinder mit stärkerer Beeinträchtigung</b> haben manchmal Schwierigkeiten, sich auf einen unbekanntem Lehrer einzustellen. In diesem Fall ist es wichtig, dass er sich mit angenehmen Assoziationen für das Kind verbindet. Es ist für die weitere Entwicklungsförderung notwendig, dass das Kind gern in die Schule und zum Pädagogen kommt. Pädagogische Arbeit ist Beziehungsarbeit. Der Lehrer sollte sich viel Zeit nehmen, um mit dem Kind die Dinge gemeinsam zu tun, die es gern mag: Das kann Schaukeln oder Puzzeln [sic!] sein.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>51</p>	<p>Eine positive Lehrkraft-Schüler:in-Beziehung ist wichtig für die Arbeit mit Autist:innen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder mit Beeinträchtigung</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b></p>	<p>B.S17</p>
<p>Was muss man tun, um <b>Kinder und Jugendliche im AS</b> dabei zu unterstützen, zufriedenstellende Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten? Zunächst einmal muss man ihnen soziale Kontakte auf der Stufe anbieten, auf der sie sich befinden, unabhängig von ihrem Lebensalter. Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass der Schüler nicht überfordert wird. Wichtig für ihre Entwicklung ist, dass die Kinder und Jugendlichen in sozialen Situationen angenehme Erfahrungen machen können. So wird die Voraussetzung geschaffen, dass sie sich mit anderen verbunden fühlen können. Dies ist eine Erfahrung, die <b>Kinder und Jugendliche im AS</b> oft nicht machen können. Wer keine Gemeinsamkeit herstellen kann, fühlt sich oft einsam.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>56</p>	<p>Sozial angenehme Erfahrungen ermöglichen, indem soziale Kontakte auf Entwicklungsstufe und unabhängig vom Lebensalter angeboten werden</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche im AS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S18</p>
<p>Es ist sinnvoll, an die Spezialinteressen anzuknüpfen und sie</p>	<p>Schirmer, B. (2016).</p>	<p>56</p>	<p>An Spezialinteressen anknüpfen</p>	<p>B.S19</p>

zur Basis von Erfahrungen mit anderen zu machen.	Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.		<i>Kollektivsymbole: keine</i> <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	
Kurzfristige Interventionen von Pädagogen, um ein <b>Kind im AS</b> in ein Spielgeschehen zu <b>integrieren</b> , sind wenig sinnvoll. Sie führen meist zum Zusammenbruch des Spielgeschehens und zum Abbruch der Peerinteraktion. Günstiger ist es, mit dem Kind in einer 1:1-Situation die Pausenspiele und -beschäftigungen (einschließlich der Skripte für die Interaktionen) seiner Mitschüler zu üben.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	57	Rollenspiele zum Erlernen sozialer Interaktion <i>Kollektivsymbole: Kind im AS, integrieren</i> <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S20
Vielmehr ist eine intensive Begleitung über einen längeren Zeitraum sinnvoll, in der den Mitschülern immer wieder Möglichkeiten gemeinsamen Spiels gezeigt und Interpretationshilfen für das oft <b>unerklärbar scheinende Verhalten</b> des <b>Schülers im AS</b> gegeben werden. Zugleich müssen die <b>Schüler im AS</b> ermutigt werden, sich mit den Mitschülern auseinanderzusetzen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	58	Verständnis bei Mitschüler:innen schaffen <i>Kollektivsymbole: unerklärbar scheinendes Verhalten, Schüler im AS</i> <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S21
Zur Prävention von Mobbing gehört es auch, <b>soziale Regeln</b> für den Umgang miteinander aufzustellen und ihre Einhaltung zu kontrollieren.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	59	Soziale Regeln aufstellen und auf deren Einhaltung achten, um Mobbing und Ausgrenzung zu vermeiden <i>Kollektivsymbole: soziale Regeln</i> <b>Themen: Maßnahmen</b>	B.S22
Es ist notwendig, dem Kind Techniken zu vermitteln, mit denen es anderen Kindern Einhaltung gebieten kann. Man kann z.B. mit ihm üben, in ihm unangenehmen Situationen zu Gleichaltrigen „Hör auf!“ zu sagen. Ein Unterstützersystem sollte aufgebaut werden, vielleicht kann man Mitschüler dafür gewinnen. Zugleich sollten soziale Situationen auch immer wieder von Pädagogen beobachtet werden, um gegebenenfalls eingreifen zu können. Da <b>Kinder im AS</b> Schwierigkeiten haben, sich auf andere Personen einzustellen, sollte die Lerngruppe eine möglichst stabile Zusammensetzung haben.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	60	Auf eine stabile Lerngruppenszusammensetzung achten <i>Kollektivsymbole: Kinder im AS</i> <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S23
Um <b>soziale Regeln</b> und <b>unangemessenes Sozialverhalten</b> zu verdeutlichen, kann man auch mit <i>Social Stories</i> oder der <i>Comic Strip Conversation</i> arbeiten. Eine Social Story beschreibt eine soziale Situation, so dass [sic!] dem Schüler die damit	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen	60	<i>Social Stories</i> und <i>Comic Strip Conversation</i> nutzen, um soziale Regeln zu verdeutlichen <i>Kollektivsymbole: soziale Regeln, unangemessenes Sozialverhalten</i>	B.S24

zusammenhängenden Regeln, ihr Ablauf und die Erwartungen an sein Verhalten verständlich werden.	(4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.		<b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	
Auch <b>Schüler im AS können</b> Regeln lernen, nur müssen sie ihnen ausdrücklich vermittelt werden.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus- Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	63	Regeln ausdrücklich vermitteln  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S25
Beim Vermitteln <b>sozialer Regeln</b> muss man demzufolge [rigider, unflexibel Regelgebrauch (Anm. D. Verf.)] sehr verantwortungsbewusst vorgehen und sie so formulieren, dass nicht in andere Situationen soziale Schwierigkeiten aus ihrer Einhaltung resultieren können. Insbesondere muss auch das konkretistische Sprachverständnis berücksichtigt werden. Auch hier kann der Einsatz von Social Stories oder einer Comic Strip Conversation sinnvoll sein.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus- Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	64	Soziale Regeln mit Bedacht und möglichst universal formulieren, dabei konkretistisches Sprachverständnis berücksichtigen  <i>Kollektivsymbole: soziale Regeln</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S26
Einige Schüler, vor allem mit sehr umfangreichem Unterstützungsbedarf, haben keine Angst vor bestimmten Gefahren. Eine 1:1-Betreuung ist notwendig, um ihr Leben und ihre Gesundheit zu garantieren. Darüber hinaus kann durch die Gestaltung ihres Lernumfeldes, wie geschlossene Fenster und Türen oder einen in sich abgeschlossenen Pausenhof die Gefährdung reduziert werden. Außerdem ist es natürlich auch notwendig, ein <b>angemessenes Verhalten</b> zu trainieren.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus- Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	64	Lernumfeld so gestalten, dass Sicherheit auch bei mangelndem Gefahrenbewusstsein gewährleistet ist  <i>Kollektivsymbole: angemessenes Verhalten</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	B.S27
Man muss für <b>Schüler im AS</b> andere Möglichkeiten der Belohnung [als soziale Belohnungen (Anm. D. Verf.)] und Motivation finden.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus- Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	65	Alternativen zu sozialen Belohnungen finden  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	B.S28
Es ist sicherlich nicht erstrebenswert, einen Schüler langfristig mit Gummibärchen oder beliebten Aktivitäten zu belohnen. Wenn man diese aber konsequent mit sozialem Lob verbindet, kann man langfristig soziale Belohnungen auch für <b>Schüler im AS</b> wirksam werden lassen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus- Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	65	Belohnungsanreize stets mit Lob verbinden, damit soziale Belohnung langfristig wirksam werden kann  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	B.S29
Das Tokensystem ist ein Übergangssystem. Von Anfang an	Schirmer, B. (2016).	66f.	Tokensystem: Zielverhalten wird belohnt	B.S30

<p>muss man sich darüber im Klaren sein, dass es auch wieder zurückgenommen werden muss. Am Anfang wird nach jedem <b>Zielverhalten</b> belohnt. Später belohnt man in unregelmäßigen Abständen, um das Verhalten zu stabilisieren. Auch hier geht man systematisch und kleinschrittig vor.</p>	<p>Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>		<p><i>Kollektivsymbole: Zielverhalten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	
<p>In einem Verhaltensvertrag wird der Zusammenhang zwischen einer Aufgabe und einer Belohnung beschrieben. Der Erwachsene legt gemeinsam mit dem Schüler fest, was der Schüler machen soll, in welcher Qualität die Aufgabe erledigt werden muss, in welcher Zeit und wo. Der Schüler wählt seine Belohnung aus und bestimmt mit dem Erwachsenen gemeinsam den Umfang, den Zeitpunkt und den Ort der Belohnung. Einige Schüler sind stolz, wenn sowohl Pädagogen als auch sie selbst diesen Kontrakt unterschreiben - wie einen richtigen Vertrag.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	68	<p>Verhaltensvertrag: Zusammenhang zwischen einer Aufgabe und einer zuvor abgesprochenen Belohnung</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	B.S31
<p>Dass Stereotypen oder die Beschäftigung mit speziellen Themen als lustvoll erlebt werden, zeigt aber zugleich, dass sie im pädagogischen Prozess als Belohnung eingesetzt werden können.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	70	<p>Stereotypen können teilweise ebenfalls als Belohnung eingesetzt werden</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	B.S32
<p>Manchmal ist es allerdings auch so, dass eine über einen längeren Zeitraum ausgeführte Stereotypie das Energieniveau wieder ansteigen lässt:</p> <p><i>Ein Schüler beobachtete leidenschaftlich gern einen Fahrstuhl. Tat er dies aber längere Zeit, wurde er deutlich aufgeregter und sein Verhalten immer <b>explosiver</b>. Oft mündete es in Autoaggressionen.</i></p> <p>In solchen Fällen ist die Beschäftigung mit diesem Ereignis oder Objekt unbedingt zeitlich eng zu begrenzen.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	70f.	<p>Führt das Ausführen einer Stereotypie zur Erhöhung des Erregungsniveaus, muss diese zeitlich limitiert werden</p> <p><i>Kollektivsymbole: explosiv</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S33
<p>Soll man den <b>Schülern mit AS</b> also ihre Stereotypen lassen? Die Beantwortung dieser Frage ist nicht einfach. Einerseits, das wurde nun ausführlich dargestellt, sind Stereotypen wichtig zur Reduzierung des Energieniveaus im Gehirn und bringen Wohlgefühl. Allerdings schließen sich Stereotypen auf der einen Seite und das Lernen an anderen Gegenständen oder zu anderen Themen aus. Wenn die Umwelt durch das Verfolgen der Stereotypie ausgeblendet wird, kann der Schüler keine neuen Lernerfahrungen machen. Es muss also eine Balance gefunden werden zwischen dem Zulassen der</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	71	<p>Balanceakt: Stereotypen zur Selbstregulation zulassen vs. Stereotypen zu Gunsten neuer Lernerfahrungen unterbinden</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S34

Stereotypie als überlebensnotwendiger Energiereduktion und ihrer Begrenzung, um das Lernen anderer Inhalte zu ermöglichen.				
Wenn man Stereotypen zulässt, dann also in einem beschränkten Umfang. Möglicherweise kann der Lehrer dem Schüler eine Zeit am Tag reservieren, vielleicht vor dem Unterricht oder in der Pause, in der er mit ihm über sein Lieblingsthema spricht. Die Stereotypie ist eine Notfallmaßnahme des <b>Schülers im AS</b> in Stresssituationen, was Pädagogen dazu veranlassen sollte, kritisch zu untersuchen, welche Möglichkeiten der Stressreduktion für den Schüler gefunden werden können. Das können z.B. zusätzliche Pausen sein, eine reizärmere Lernumgebung oder eine intensivere Vorbereitung auf neue Situationen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	71	- Stereotypen zeitlich limitieren und beispielsweise nur zu bestimmten Zeiten zulassen - Stress reduzieren, sodass Stereotypen zur Stressreduktion nicht mehr in vollem Ausmaß notwendig sind  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S35
<b>Kinder und Jugendliche im AS</b> imitieren zwar schlecht, können aber Abläufe auch gut erlernen, wenn man ihnen hilft, die Bewegung selbst auszuführen. Man muss ihnen also Hilfestellungen geben, bestimmte Dinge selbst zu tun, wenn Bewegungsabläufe vermittelt werden sollen. Dies kann man erreichen, indem man sie durch Bewegungen führt. Allerdings ist das schwerer, als es klingt. Zu führen wird einfacher, wenn man sich direkt hinter das Kind stellt und wen es die gleiche Händigkeit hat, wie derjenige, der es führt. Allerdings mögen viele <b>Schüler im AS</b> keinen Körperkontakt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, verschiedene Standbilder des Ablaufs einer Bewegung zu produzieren. Dies sieht dann aus wie die Bauanleitungen in einem Überraschungsei. Es ist leichter, diese statischen Bilder nachzuahmen als eine Bewegung.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	73	Bewegungsabläufe durch Standbilder vermitteln oder, sofern Körperkontakt zugelassen wird, Kind durch Bewegungsablauf führen  <i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche im AS, Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S36
Kinder, denen diese subjektive Reduzierung an Informationen nicht oder nur schwer gelingt, können durch eine äußere Reduzierung von Reizen bei der Identifikation wichtiger Informationen unterstützt werden.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	74f.	Externe Reizreduktion und Fokus auf Wesentliches  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S37
Es muss länger auf eine Reaktion gewartet und es dürfen nicht zu viele Informationen auf einmal gegeben werden. Eine andere kompensatorische Möglichkeit besteht darin, mit Medien zu arbeiten, die die Informationsverarbeitung in einem ganz eigenen Tempo ermöglichen. Schrift, Bilder oder Piktogramme etwa kann man auch dann noch entziffern, wenn man dazu sieben Sekunden benötigt. Auf ein gesprochenes Wort	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	75	Informationsquantität portionieren und Visualisierungsmöglichkeiten nutzen, die inhaltliche Auseinandersetzung in individuellem Tempo ermöglichen  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S38

<p>kann man nach dieser Zeit nicht mehr zurückgreifen.</p> <p>Da <b>Schüler im AS</b> aufgrund ihrer <b>veränderten Wahrnehmung</b> Schwierigkeiten haben, verbalen Anweisungen und Instruktionen zu folgen, sollte man stattdessen visuelle Hilfen einsetzen. Zudem denken viele <b>Schüler im AS</b> eher in Bildern als in Worten. Visuelle Darstellungen, wie Diagramme, unterstützen das Verständnis von Sachverhalten bei Schülern mit einem visuellen Lernstil. Vermieden werden müssen z.B. kurze Hinweise in der oberen Ecke der Tafel, wo vielleicht gerade noch etwas Platz ist. Berücksichtigt man die <b>Filterschwäche</b> eines <b>Schülers im AS</b>, dann wird klar, dass ein unübersichtliches Tafelbild für ihn wie ein <b>Wimmelbild</b> ist, in dem nach einer wichtigen Information gesucht werden soll. Aber auch ein aus unserer Sicht übersichtliches Tafelbild kann für einen <b>Schüler im AS</b> noch ein undurchdringliches Chaos darstellen, weil er eventuell nicht nur die Schrift und die Zeichnungen, sondern auch die Schlieren der abgewischten Kreide, Kreidestaub usw. auf der Tafel wahrnimmt.</p> <p>Unter diesem Gesichtspunkt muss man auch das Lehrbuch oder das Arbeitsblatt betrachten. Kann der Schüler sich konzentriert der für ihn wichtigen Information zuwenden? Oder wird er überfordert von zu viel Lerngegenstand? Kann er erkennen, woran er arbeiten soll? Ist vielleicht eine bunte Schnecke am oberen Rand des Übungsblattes abgedruckt, die für den <b>Schüler im AS</b> eher ein Störfaktor ist und keinen Informationswert hat, für <b>neurotypische Kinder</b> aber emotional bedeutsam ist?</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>75f.</p>	<p>Visuellen Lernstil berücksichtigen und Informationen klar strukturieren sowie Reduzierung auf das Wesentliche</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler im AS, veränderten Wahrnehmung, Filterschwäche, Wimmelbild, neurotypische Kinder</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S39</p>
<p>Das Lernen aus den Handlungskonsequenzen eines anderen ist bei <b>Schülern im Autismus-Spektrum</b> erschwert. Pädagogen müssen hier ein [sic!] Vermittlerrolle einnehmen und dem Kind viele Dinge erklären, die <b>andere Kinder</b> durch das Beobachten des Verhaltens anderer Menschen und dessen Folgen wie von alleine lernen.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>77</p>	<p>Handlungskonsequenzen explizit ausformulieren und erklären</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler im Autismus-Spektrum, andere Kinder</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S40</p>
<p>Auch bei Textaufgaben haben sie Mühe, die wichtigen von den unwichtigen Daten zu unterscheiden. Da diese Schwierigkeiten autismusspezifisch sind, benötigen sie hier besondere Hilfen oder - im Sinne eines <b>Nachteilsausgleichs</b> - einen anderen Aufgabentyp, wie z.B. eine Sachaufgabe, in der die gleichen Rechenoperationen vollzogen werden können.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>78</p>	<p>Textaufgaben differenzieren und/oder umstellen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Nachteilsausgleich</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S41</p>

Um weder den einen [Annahme mangelnder Anstrengungsbereitschaft (Anm. d. Verf.)] noch den anderen Fehler [Generalisieren der Förderbedürfnisse auf andere Bereiche (Anm. d. Verf.)] zu begehen, ist es notwendig, die Lernangebote möglichst gut auf das Entwicklungsniveau des Kindes oder Jugendlichen in unterschiedlichen Bereichen abzustimmen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	79	Lernangebote individuell gestalten  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S42
Sie [Schüler:innen im AS (Anm. d. Verf.)] benötigen Hilfe dabei, Prioritäten zu setzen und die Reihenfolge der zu erledigenden Aufgaben zu erkennen, sowie einzuschätzen, wieviel Zeit sie dafür aufwenden dürfen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	81	Hilfestellung beim Priorisieren und Planen geben  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S43
Oft zeigen sich die Probleme in größerem Umfang, wenn die Schüler älter werden und in der Schule höhere Anforderungen an ihre Selbstorganisation gestellt werden. Sie können sich auch in solchen Anforderungen wie dem Schreiben eines Aufsatzes zeigen, bei dem der Schüler nicht weiß, wie und womit er beginnen soll. Hilfreich kann hier eine „To-Do-Liste“ sein, die alle zu erledigenden Aufgaben mit der dazu zur Verfügung stehenden Zeit beinhaltet.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	81	Mehrschrittige Arbeitsaufgaben in chronologische Teilschritte unterteilen  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S44
Als einfache Form der „To-Do-Liste“ für jüngere oder schwerer <b>beeinträchtigte Schüler</b> empfehlen sich sogenannte <i>Aktivitätspläne</i> . Hier handelt es sich um Ordner mit laminierten Einlageblättern, in deren Mitte sich ein Klettverschluss befindet. Auf diesen Klettverschluss wird vom Lehrer ein Kärtchen mit einem Symbol aufgebracht. Ein Kästchen mit einer entsprechenden Aufgabe befindet sich im Regal. Der Schüler nimmt es mit an seinen Arbeitsplatz, um die darin befindliche Aufgabe zu lösen. Nach Beendigung der Aufgabe kommt das Kästchen an einen vorher bestimmten Platz.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	81	Aktivitätspläne: Blatt mit bestimmtem Symbol, welches sich ebenfalls an einer Kiste mit der zu erledigenden Aufgabe befindet  <i>Kollektivsymbole: beeinträchtigte Schüler</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S45
Wichtig ist, dass mit dem Schüler gemeinsam die Routine erarbeitet wird, in dieser Weise [Aktivitätspläne (Anm. d. Verf.)] mit einer Arbeitsstation zu verfahren. Sie wird grundsätzlich vollständig bearbeitet. Die Aufgaben werden so gewählt, dass die Arbeitsergebnisse ausreichende Informationen über die Qualität der Arbeit geben, ohne dass der Pädagoge bei der Erledigung zugegen gewesen sein muss.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	83	Routinierte Nutzung des Aktivitätsplans muss zunächst gemeinsam mit Schüler:in geübt werden  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S46
Die junge Frau empfiehlt also aufgrund ihrer eigenen Erfahrung, die Handlung in kleinste Teilhandlungen	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber	85	Handlungen in Teilhandlungen unterteilen und diese visualisieren	B.S47

<p>zu unterteilen. Sie strukturiert damit die Handlung. Alle Menschen nutzen solche Hilfen bei Handlungen, die sie noch nicht automatisch ausführen können. Bekannte Strukturierungshilfen im Alltag sind Bedienungsanleitungen oder Rezepte. Bei <b>Schülern im AS</b> empfiehlt es sich, auf eine visuelle Darbietung zurück zu greifen [sic!].</p>	<p>Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>		<p><i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p>Strukturierung im pädagogischen Sinne ist die Herstellung einer inneren Gliederung und Ordnung im Prozess des Lehrens und Lernens. Dabei muss darauf geachtet werden, dass der Lernprozess so gegliedert wird, dass er unter Berücksichtigung der spezifischen <b>kognitiven Beeinträchtigungen</b> den erwünschten Erkenntnisschritten entspricht und durch beständige Wiederholung eingeübt und routinisiert werden kann.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	86	<p>Lernprozess individuell anpassen und durch Wiederholung einüben und Routine entwickeln</p> <p><i>Kollektivsymbole: kognitive Beeinträchtigungen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S48
<p>Handlungen werden in ihre einzelnen Teilhandlungen aufgebrochen und mit visuellen Mitteln (Fotos, Zeichnungen, Symbolen, Schrift) in Plänen dargestellt.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	86	<p>Handlungen in einzelne Schritte unterteilen und diese visualisieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S49
<p>Dieses Arbeitsverfahren [Ablaufplan (Anm. d. Verf.)] muss man dem Schüler erklären und mit ihm üben. Es lässt sich dann aber auf viele Situationen übertragen. Später muss man immer wieder überlegen, ob man schon mehrere Bilder zu einem zusammenfassen kann. Man kann einen Plan auch mithilfe von Mini-Mes erstellen.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	86f.	<p>Ablaufpläne müssen Schüler:in erklärt werden und zunächst kleinschrittig und später kombiniert geübt werden</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S50
<p>Aufgrund der <b>autismusspezifischen Schwierigkeiten in der Wahrnehmungsverarbeitung</b> müssen bei der Gestaltung der räumlichen Lernbedingungen auf jeder Ebene [Orientierung im Haus, Orientierung in einem Raum, Orientierung am Platz (Anm. d. Verf.)] zwei wichtige Grundsätze beachtet werden: - Eine Reizreduktion dient der Entlastung des Schülers und der Reduktion seines Stresses. Sie ist damit eine Voraussetzung dafür, dass er seine Energie auf das konzentrieren kann, was von ihm verlangt wird, nämlich das Lernen und die Orientierung im Raum. - Die besondere Betonung von wichtigen Hinweisreizen ist notwendig, um seine Orientierung und das Verständnis von Aufgaben zu verbessern.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	87f.	<p>Reize reduzieren und gezielte Hinweisreize setzen</p> <p><i>Kollektivsymbole: autismusspezifische Schwierigkeiten in der Wahrnehmungsverarbeitung</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S51

<p>Wenn man feststellt, dass ein Schüler Schwierigkeiten damit hat, sich im Schulhaus zu orientieren, muss man sich u.a. folgende Fragen beantworten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Braucht der Schüler Hilfen, um einen bestimmten Raum zu finden?</li> <li>- Wenn ja, an welcher Stelle benötigt er Hilfen?</li> <li>- Welche Art der Hilfe ist sinnvoll (z.B. Kennzeichnung von Räumen, Begleitung oder Kennzeichnung von Wegen)</li> <li>- Was soll er an diesem Ort tun?</li> <li>- Woran muss er erinnert werden?</li> </ul>	<p>Schirmer, B. (2016). <i>Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen</i> (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>88f.</p>	<p>Bei fehlender Orientierung Hilfestellungen entwickeln</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Verhalten</b></p>	<p>B.S52</p>
<p>Oftmals fällt es <b>Schülern im AS</b> auch schwer, sich im Raum zu orientieren. Klare Strukturen und feste Plätze für die Materialien erleichtern ihnen, ihren Platz und ihre Arbeitsmaterialien zu finden. Ihr Stuhl kann an der Lehne z.B. mit ihrem Namen oder einem Foto gekennzeichnet sein. Schwerer beeinträchtigten oder jüngeren <b>Schülern im AS</b> kann es manchmal auch helfen, wenn man ihnen eine Farbe zuweist: Der rote Stuhl ist ihr Platz, an den roten Haken gehört ihre Jacke. Im roten Fach liegen ihre Arbeitsmaterialien und in der roten Frühstücksbox befindet sich ihr Frühstück. Schubfächer und Schranktüren können beschriftet werden, so dass [sic!] ihr Inhalt schon von außen erkennbar ist. Manchmal kann man mithilfe bestimmter optischer Hinweise im Raum schwierige Situationen <b>entschärfen</b>. Oft gibt man als Pädagoge Anweisungen, wie „Stellt euch an der Tür an.“ Versetzt man sich aber in die Lage eines <b>Schülers im AS</b>, der ein sehr konkretes Sprachverständnis hat, taucht sofort eine Frage auf: „Wo ist ‚an der Tür?‘“ Ein <b>Junge im Autismus-Spektrum</b> war z.B. immer der Auffassung, man müsse unbedingt Körperkontakt mit der Tür haben, um „an der Tür“ zu sein. Er stieß alle seine Mitschüler zur Seite, um der Aufforderung gerecht zu werden. Eine farbige Markierung konnte dies für ihn genauer definieren und die Situation in der Klasse entspannen. „Stell dich auf den grünen Punkt“, solche konkreten Aufforderungen führen zu mehr Sicherheit bei dem Kind. Aber auch andere <b>Verhaltensprobleme</b> lassen sich manchmal durch Raummarkierungen reduzieren.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). <i>Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen</i> (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>90f.</p>	<p>Räumlichkeiten klar und übersichtlich strukturieren, eventuell (farbliche) Markierungen zur besseren Orientierung nutzen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler im AS, entschärfen, Junge im Autismus-Spektrum, Verhaltensprobleme</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S53</p>
<p>Viele schmückende Details im Lernraum, die ihn dekorieren und seine Atmosphäre verbessern sollen, wie Bilder, Deckchen, Kerzen usw. führen bei <b>Schülern im AS</b> schnell zu einer sensorischen Überforderung und belasten ihre Konzentrationsfähigkeit. Sie geben keine zusätzlichen Hilfen für die Erfassung des jeweiligen Lerngegenstandes. Durch eine Reduzierung überflüssiger Reize wird</p>	<p>Schirmer, B. (2016). <i>Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen</i> (4. Aufl.). München: Ernst</p>	<p>91</p>	<p>Überflüssige Reize bei Raumgestaltung vermeiden</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S54</p>

<p>es dem Schüler leichter möglich, das Wesentliche einer Situation zu verstehen. Das Kind sollte seinen Sitzplatz im Klassenzimmer an einer Stelle haben, in der es möglichst wenig abgelenkt wird, zugleich aber den Lehrer gut sehen und hören kann.</p>	Reinhardt Verlag.			
<p>Viele <b>Kinder und Jugendliche im AS</b> sind blendungsempfindlich. Notwendig sind deshalb bei der Klassenraumausstattung eine blendungsarme Gesamtausleuchtung und Fenstervorhänge. Neonlampen produzieren zusätzlich nahezu unhörbare Geräusche, die jedoch von vielen <b>Kindern und Jugendlichen im AS</b> wahrgenommen werden und sie beeinträchtigen.</p> <p>Da bei 80% aller <b>Menschen im AS</b> eine auditive Hypersensibilität, auch verbunden mit einer abnormen Hörschärfe gegenüber extrem leisen Tönen und Geräuschen festgestellt wurde, müssen sie vor einer Geräuschbelastung geschützt werden. Holz- statt Metallschränke tragen zu einer Reduzierung der Geräuschbelastung bei. Der Unterrichtsraum sollte auch mit einem Teppich ausgelegt werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass der Teppich nicht zu stark gemustert ist, damit <b>das Kind oder der Jugendliche im AS</b> nicht durch die Muster abgelenkt wird oder durch seine Probleme bei der Wahrnehmung Schwierigkeiten beim Gehen bekommt. Tatsächlich fällt es manchen <b>Kindern im AS</b> schwer zu entscheiden, ob die Linie auf dem Teppich eine Stufe ist oder nicht, wie hoch sie ist usw.</p> <p>Der Unterrichtsraum sollte sich unbedingt an einer ruhigen Stelle der Schule befinden. <b>Kinder im AS</b> benötigen außerdem in der Schule einen Raum, in den sie sich bei Bedarf, vielleicht auch in der Pause, zurückziehen können. Auch dieser Raum sollte reizarm sein.</p>	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	92	<p>Den Klassenraum so reizarm wie möglich gestalten</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder und Jugendliche im AS, Menschen im AS, Kinder im AS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S55
<p>Oft sind <b>Schüler im AS</b> so ablenkbar, dass sie einen stark reizreduzierten Arbeitsplatz benötigen, um sich auf ihre Aufgaben konzentrieren zu können. Sichtblenden oder Fensterrollos können in diesem Fall Gestaltungshilfen sein.</p>	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	92	<p>Den Arbeitsplatz so reizarm wie möglich gestalten</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S56
<p><b>Schüler im AS</b> benötigen für die Unterbringung ihrer Arbeitsmaterialien oft einen eindeutig gekennzeichneten und festen Platz. Wo gehört die Federtasche hin, wo das Heft, wo das Buch? Wo soll der Stift nach dem Schreiben abgelegt werden? Wohin kommt die Schere nach dem</p>	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.).	93	<p>Festgelegte Plätze für Materialien, diese eventuell zusätzlich markieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S57

<p>Schneiden? Platzdeckchen mit entsprechenden Markierungen, Markierungen auf dem Tisch oder Schälchen helfen ihnen bei der Orientierung. Materialien, die aktuell nicht benötigt werden, sollten sich nicht auf dem Tisch befinden. Sie lenken unnötig vom Lerngegenstand ab.</p>	<p>München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>			
<p>Beim Überblicken größerer Zeitabschnitte hilft es, nach dem „Adventskalenderprinzip“ vorzugehen, um das Verstreichen der Tage visuell zu verdeutlichen. Man kann also Tage auf einem entsprechend vorbereiteten Plan durchstreichen, abhaken, ausmalen, von einem Band mit einer der Dauer des Zeitabschnitts gemäßen Unterteilung abschneiden oder umknicken, o.ä..</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>94</p>	<p>Zeitabschnitte visuell darstellen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S58</p>
<p>Um zeitliche Abläufe für den Schüler vorherseh- und durchschaubar zu machen, muss man Möglichkeiten suchen, ihm die Folge der Ereignisse verständlich zu machen. Man muss ihm deshalb oft mehr und andere Informationen geben <b>als anderen Kindern</b>. Welche Informationen er braucht, ist davon abhängig, was das Kind oder der Jugendliche noch nicht weiß. Es können Informationen darüber sein, welches Unterrichtsfach an diesem Tag auf dem Plan steht, aber auch, wann Hofpause ist, wann die Toilette aufgesucht werden soll oder der Fahrtransport kommt. Wichtig ist, dass der Schüler orientiert ist über das, was ihn erwartet. Es geht also nicht darum, ihm eine bis ins Kleinste vollständige Abfolge aller Ereignisse zu präsentieren, sondern ihm die Informationen zu geben, über die er ohne Hilfe nicht verfügt und die er für sich braucht. Man muss den Schüler gut beobachten und wenn möglich befragen, an welchen Stellen er orientierungslos ist, um festzulegen, welche Hinweise man ihm geben sollte. Manchmal müssen auch Informationen über eine Aktion gegeben werden, weil danach etwas stattfindet, was der Schüler wissen muss, z.B. nach dem Kaffeetrinken kommt der Fahrdienst. Selbst wenn ihm augenscheinlich klar ist, dass das Kaffeetrinken nach den Hausaufgaben stattfindet, gibt man ihm diese Information, um deutlich zu machen, wann der Fahrdienst erwartet wird. So hat jeder Schüler einen individuellen Plan hinsichtlich seiner Differenziertheit und der Auswahl an Informationen, die er benötigt.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	<p>95</p>	<p>Zeitliche Abläufe transparent und vorhersehbar gestalten, indem benötigte Informationen gegeben werden</p> <p><i>Kollektivsymbole: als anderen Kindern</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S59</p>
<p>Aufgrund der <b>Störungen bei der Verarbeitung von Wahrnehmungen</b> hat es sich bewährt, bei diesen Schülern mit solchen Plänen zu arbeiten, die visuelle Informationen geben.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für</p>	<p>93</p>	<p>Visuelle Informationen nutzen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Störungen bei der Verarbeitung von Wahrnehmungen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>B.S60</p>

	LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.			
Wenn die Kinder und Jugendlichen kein Gefühl für eine kurze Zeitdauer haben, z.B. die Länge der kleinen Pause oder des üblichen 45-Minuten-Rhythmus' [sic!] einer Unterrichtsstunde, kann das Verstreichen der Zeit optisch dargestellt werden. Hilfreich hierfür können bspw. ein Kurzzeitwecker, eine Sanduhr, eine Ampel oder ein <i>Timetimer</i> sein.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	99	Zeitabläufe visualisieren, z.B. mit Hilfe eines Timetimers  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S61
Man muss ungewöhnliche Wege gehen, um diesen Schülern und ihrem Bedarf nach Erholung gerecht zu werden. Man sollte deshalb überlegen, ob für den Schüler andere Formen der Entspannung gefunden werden können. Kann er die Pause an einem anderen Ort verbringen? Kann er zu einer anderen Zeit Pause machen als die anderen?	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	100	Entspannungsmöglichkeiten für Autist:in finden  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S62
Eine Möglichkeit, das Warten zu erleichtern, besteht darin, einen Karton oder eine Tasche mit Dingen vorzubereiten, die der Schüler gern mag. Das können ein MP3-Player mit der Lieblingsmusik sein, blinkende Stifte, Perlen zum Auffädeln, ein Lieblingsbuch o.ä. Diesen Karton oder diese Tasche bekommt er in Wartesituationen. Der Schüler kann sich mit den darin befindlichen Objekten beschäftigen, wenn er warten soll. Ansonsten sollten diese Dinge für den Schüler nicht verfügbar sein, damit die Attraktivität der Dinge, sich damit zu beschäftigen, erhalten bleibt. Dem Schüler muss bei der Übergabe zugleich mitgeteilt werden, wann die Beschäftigung mit den Inhalten beendet wird, z.B. wenn der Bus kommt. Damit wird der Karton oder die Tasche zum Symbol für das Warten.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	101	Wartezeiten durch Beschäftigungsmöglichkeiten erleichtern  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S63
Manchmal geht es aber auch darum, nur eine sehr kurze Zeitspanne zu überbrücken, weil man bspw. nur kurz einem anderen Kind helfen muss. Einige Kinder können auch solche kurze Zeitspannen nicht ohne Hilfe überbrücken. Für solche Fälle kann ein anderes Wartesymbol eingeführt werden, z.B. ein Wartestab. Man könnte dafür ein Klangholz verwenden. Man führt diesen Wartestab ein, indem man ihn dem Kind in die Hand gibt und es sofort, noch bevor es ihn werfen oder ist ihm manipulieren kann, dafür belohnt, dass es „gewartet“ hat. Nach vielen Übungen, die Anzahl ist abhängig vom	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	101	Wartestab einführen, um tolerierte Wartezeit sukzessive zu steigern  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S64

Kind, kann man die Wartezeit sukzessive ausdehnen. Der Stab ist ein Symbol für das Versprechen: „Ich werde zu Dir kommen, muss nur zuvor etwas erledigen.“				
Es empfiehlt sich, das Kind sofort über eine anstehende Veränderung zu informieren. Man sollte ihm mitteilen, worin die Veränderung besteht und warum sie unvermeidlich ist. „ <b>Muster hinter den Dingen</b> “ will die junge <b>Frau im Autismus-Spektrum</b> erkennen, dabei müssen die Schüler unterstützt werden. Trotz Flexibilität und Überraschung muss ein Maximum an Transparenz und Vorhersehbarkeit gewährt werden.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	103	Ein Maximum an Transparenz und Vorhersehbarkeit ermöglichen  <i>Kollektivsymbole: „Muster hinter den Dingen“, Frau im Autismus-Spektrum</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S65
Muss also ein Übergang bzw. eine Veränderung vorbereitet werden, sollte der Energieaufwand des Schülers für andere Aktivitäten und in anderen Lebensbereichen möglichst gering gehalten werden, damit er ausreichende Energiereserven zur kognitiven Verarbeitung der Veränderung zur Verfügung hat. Jeder Mensch hat nur ein genau bestimmtes, für ihn spezifisches Energiepotenzial. Je mehr die Bewältigung des Alltags davon erfordert, desto weniger bleibt für besonders energieintensive Aktivitäten, wie Veränderungen oder Planänderungen übrig. Es ist angebracht, die Tage, an denen Veränderungen anstehen, für das <b>Kind im AS</b> so stressarm wie möglich zu gestalten. Zudem ist es sinnvoll, die Veränderungen so gering wie möglich zu halten.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	106	Bei Übergängen und Veränderungen Energieaufwand in anderen Bereichen möglichst gering halten  <i>Kollektivsymbole: Kind im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S66
Daneben ist es möglich, Planänderungen so weit zur Routine werden zu lassen, dass sie nicht mehr so viel Energie kosten. Man könnte z.B. in den Tagesplan des Kindes ein Symbol einfügen, das eine Überraschung anzeigt. Dies könnte vielleicht ein Schild mit einem Fragezeichen sein. Es wird dem Kind erst in dem Moment verraten, was sich hinter dem Symbol verbirgt, in dem dieser Tagesordnungspunkt erreicht ist. Anfänglich sollte es eine Aktion zu Beginn des Tages sein, damit das Kind nicht zu lange darauf warten muss und unnötige Erregung aufbaut. Es muss zu Beginn zudem etwas sein, das das Kind mag, damit es die Überraschung mit etwas Angenehmen assoziiert. Zusätzlich sollte noch eine andere Belohnung damit verbunden werden. Erst später können es weniger schöne und zunächst sehr kurze Aktivitäten sein, die sich hinter dem Fragezeichen verbergen. Die Belohnung erhält das Kind aber weiterhin. Noch später kann die Überraschung zu anderen Zeiten im Tagesplan verankert werden. Das Ziel ist, das Kind systematisch an Planänderungen oder unvorhergesehene Ereignisse zu	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	107	Die Akzeptanz von Planänderungen durch Üben sukzessiv steigern  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S67

gewöhnen, so dass [sic!] es dabei weniger Stress oder sogar Angst erleben muss. Auch bei der Gewöhnung an nicht vorherzusehende Aktivitäten gelten Grundsätze einer <i>Pädagogik der kleinen Schritte</i> . Die zu vermittelnden Lerninhalte müssen in ihre kleinsten Bestandteile unterteilt werden, die nacheinander vermittelt werden.				
Um den Bedürfnissen und besonderen Fähigkeiten von <b>Schülern im AS</b> gerecht werden zu können, müssen Pädagogen flexibel sein. Oftmals müssen sie Wege außerhalb der traditionellen pädagogischen Lehr- und Lernpfade suchen und unkonventionelle Entscheidungen treffen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	107	Unkonventionelle Möglichkeiten in Betracht ziehen  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	B.S68
Da <b>Schüler im Autismus-Spektrum</b> ihre Welt oft als chaotisch erleben, brauchen sie Klarheit und Ordnung in ihren Lernangeboten. Strukturierung im pädagogischen Sinne ist die Herstellung einer inneren Gliederung oder Ordnung im Prozess des Lehrens und Lernens. Im strukturierten Unterricht wird die Aufgabe der Strukturierung vom Pädagogen wahrgenommen. Strukturierte Angebote sind überschaubar, motivierend und haben einen Bezug zur Lebenswirklichkeit des Schülers. Es ist zu beachten, dass die Vorstellungen von Ordnung und Struktur eines <b>neurotypischen Pädagogen</b> mit der Wahrnehmung und den Ordnungsbedürfnissen eines <b>Schülers im AS</b> nicht übereinstimmen müssen. Daher muss der Entwicklung eines strukturierten Angebots die Analyse der <b>kognitiven Besonderheiten des Schülers im AS</b> vorangehen und diese mit dem pädagogischen Angebot und den vorgesehenen Lernzielen abgeglichen werden.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	109	Pädagogische Angebote sollten stets auf die individuellen Bedürfnisse des/der Schüler:in abgestimmt werden  <i>Kollektivsymbole: Schüler im Autismus-Spektrum, neurotypischer Pädagoge, Schüler im AS, kognitive Besonderheiten des Schülers im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S69
Die <b>veränderte Wahrnehmungsverarbeitung</b> führt dazu, dass viele <b>Schüler im AS</b> mehr Zeit zum Reagieren brauchen. Schwerer <b>beeinträchtigte Schüler</b> reagieren auf einfache Aufforderungen („Zieh deine Jacke aus!“) mitunter mit erheblicher Zeitverzögerung. Manche Kinder und Jugendliche mit [sic!] benötigen mehr Zeit für Tests in der Schule. Es kann im Sinne eines <b>Nachteilsausgleiches</b> verstanden werden, wenn ihnen diese Zeit zugestanden wird. Da sie von einer unglaublichen Fülle <b>von Informationen überflutet werden</b> und Probleme haben, einfache motorische Abläufe zu automatisieren, sind sie oft schneller erschöpft <b>als andere Kinder und Jugendliche</b> . So	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	110	Zusätzliche Erholungspausen gewähren und auf längere Reaktionszeiten einstellen  <i>Kollektivsymbole: veränderte Wahrnehmungsverarbeitung, beeinträchtigte Schüler, Schüler im AS, Nachteilsausgleich, überflutet, als andere Kinder und Jugendliche</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S70

brauchen viele <b>Schüler im AS</b> zusätzliche Erholungspausen.				
Es ist also notwendig, auch soziale Situationen für <b>Kinder im AS</b> so vorzubereiten und zu gestalten, dass sie sie besser erleben, als sie es erwartet hatten.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	112	Soziale Situationen positiv gestalten  <i>Kollektivsymbole: Kinder im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S71
Ohne Rücksicht darauf, welche sozialen Lernvoraussetzungen <b>Kinder im AS</b> haben, nehmen sie am Unterricht in einer großen Kindergruppe teil. Immer dann, wenn das Kind <b>von sensorischen Reizen überflutet</b> und von der sozialen Situation überfordert ist, darf es sich in eine Einzelsituation zurückziehen. Dieses Vorgehen garantiert „Besser-als-erwartet-Gefühle“ für alle Beteiligten, wenn das Kind in der Einzelsituation ist. Dies ist dann auch die Situation, die es immer wieder suchen wird. Man sollte also besser den umgekehrten als den bisher gegangenen Weg wählen und aus der Einzel- oder Kleingruppensituation die Teilnahme am Unterricht einer größeren Gruppe schrittweise und sorgfältig entwickeln.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	113	Statt bei Reizüberflutung Schüler:in zu isolieren Teilnahme am Unterricht schrittweise einüben  <i>Kollektivsymbole: Kinder im AS, überflutet</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S72
Grundsätzlich sollte das Lernumfeld so gestaltet werden, dass aggressives Verhalten erschwert wird. Schließlich gilt es ja auch, über Schüler mit autoaggressivem Verhalten selbst bzw. andere Menschen vor Übergriffen zu schützen. Bereits die Gestaltung des Raumes kann dazu beitragen, Übergriffe zu erschweren, z.B. wenn der Schüler, der beim Frühstück oft andere Kinder schlägt, an der Stirnseite des Tisches frühstückt und niemand innerhalb seines unmittelbaren Aktionsradius sitzt. Auch eine Veränderung in der Zeitstruktur des Tages kann manchmal das Auftreten von Aggressionen erschweren. Unstrukturierte Situationen sind gerade für <b>Schüler im AS</b> schwer zu ertragen, weil sie zu viele Informationen enthalten, die ihn [sic!] überfordern. Wenn alle Kinder zur gleichen Zeit mit dem Transport vor der Schule ankommen, viele Menschen zur gleichen Zeit reden und sich in unterschiedliche Richtungen bewegen, kann dies einen so starke Überforderung darstellen, dass Aggressionen entstehen. Vielleicht kann das Kind etwas später kommen, wenn alle anderen schon in ihren Räumen sind. Das Kind wird in der reizintensiven Ankommenssituation	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	118	Aggressivem Verhalten durch Gestaltung des Lernumfelds vorbeugen  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S73

nicht überfordert und möglicherweise auch anders reagieren.				
Übungen im Verständnis von körpersprachlichen Signalen können also der Aggressionsprophylaxe dienen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	118	Das Erkennen und Interpretieren von Körpersprache üben, um Aggressionen vorzubeugen  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S74
Einige <b>Schüler im AS</b> nutzen Aggressionen als sehr wirkungsvolle Kommunikationsmittel. Kommunikationsförderung ist also zugleich Aggressionsprophylaxe.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	119	Kommunikative Fähigkeiten fördern, um Alternativen für aggressives Verhalten zu bieten  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S75
Es besteht die Möglichkeit, dass aggressives Verhalten bei einem <b>Kind im AS</b> geradezu trainiert wird. Dies geschieht, wenn der Aggression positive Konsequenzen für den Schüler folgen. Sie können zum Beispiel aus Aufmerksamkeit, aber auch aus Entlastung von unangenehmen Anforderungen bestehen. Ein häufiger Fehler in der pädagogischen Praxis ist, einem <b>Schüler im AS</b> besondere Aufmerksamkeit gerade bei aggressivem Verhalten zu geben. In anderen Situationen, in denen er sich nicht aggressiv verhält, wird er hingegen nur wenig beachtet, weil der Pädagoge froh ist, sich endlich einmal anderen Schülern intensiver zuwenden zu können. Was folgert aber nun das Kind? Es lohnt sich, aggressives Verhalten zu zeigen. Und auch ausgeschimpft und bestraft zu werden, ist besser als gar nicht beachtet zu werden. Es ist also sinnvoll, die eigene Reaktion auf die Aggression des Schülers zu reflektieren. Manchmal hingegen, z.B. wenn der Schüler selbst oder Mitschüler geschützt werden müssen, ist es am wichtigsten, die Aggression von vornherein zu verhindern. Kann man ein Bedürfnis erkennen, dass [sic!] das Kind zu seinem <b>problematischen Verhalten</b> motiviert, kann man versuchen, es schon vor dem Auftreten der Aggression zu befriedigen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	119	- Die eigene Reaktion auf das aggressive Verhalten reflektieren - Aggressivem Verhalten bestmöglich vorbeugen  <i>Kollektivsymbole: Kind im AS, Schüler im AS, problematisches Verhalten</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S76
Unter dem Gesichtspunkt einer Aggressionsprophylaxe sollten Lerngruppen also stabil bleiben - einschließlich der Pädagogen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen	120	Auf Stabilität der Lerngruppe achten  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S77

	(4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.			
Um herauszufinden, was sich für den Schüler ändern sollte, damit er zu anderem Verhalten veranlasst wird, muss das aggressive Verhalten mit seinen Begleitumständen genauer untersucht werden.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus- Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	121	Aggressives Verhalten kontextbezogen analysieren  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Verhalten</b>	B.S78
Damit Einigkeit darüber herrscht, mit welchem Verhalten man sich im Team beschäftigt, muss es zunächst für alle klar beschrieben werden. Dabei ist es wichtig, nicht zu erklären, wie jemand ist, sondern was er tut! Pädagogen schildern Aggressionen gelegentlich auch zu allgemein für die Wahl der konkreten Maßnahmen, etwa „Er schlägt den ganzen Tag.“ Zu einer exakten Beschreibung kommt man, wenn man sich vorstellt, man würde eine Person, die das Verhalten noch nie gesehen hat, verbal anleiten, so dass sie es vorspielen kann. Es ist in jedem Fall sinnvoll, bei der Verhaltensanalyse nicht nur den Blick auf das aggressive Verhalten zu beschränken, sondern zugleich das Kommunikationsvermögen des Kindes zu berücksichtigen. Des Weiteren gehört zur Verhaltensbeobachtung auch die Beobachtung, was dem <b>Problemverhalten</b> vorausging und wie darauf reagiert wird. Wenn auf das aggressive Verhalten immer bestimmte Reaktionen folgen, kann man davon ausgehen, dass das Kind mit seiner Aggression genau dies bezweckt. Es hat eine Möglichkeit gefunden, ein Ziel zu erreichen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus- Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	121	Aggressives Verhalten präzise beschreiben  <i>Kollektivsymbole: Problemverhalten</i>  <b>Themen: Verhalten</b>	B.S79
Grundsätzlich beginnt man mit der Arbeit an gefährlichem, z.B. selbstverletzendem Verhalten. Danach berücksichtigt man solche Verhaltensweisen, die das Kind oder seine Mitmenschen stark beeinträchtigen, z.B. lautes Schreien in öffentlichen Verkehrsmitteln. Für die Zielbestimmung ist es wichtig, ein wirklich zu bewältigendes Ziel auszuwählen. Man muss berücksichtigen, dass man als Pädagoge auf das Verhalten eines Schülers nur in begrenztem Maße Einfluss hat, das eigene hingegen kann man steuern. Eine wichtige Frage ist also, welche Rahmenbedingungen man selbst wie lange so gestalten kann, sodass der Schüler zu einer <b>Verhaltensänderung</b> veranlasst wird. Dazu sollten Prioritäten gesetzt werden. Am besten, man beschränkt	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus- Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	123	Zielverhalten zunächst auf bestimmte Zeit beschränken, um so die Auftretenshäufigkeit, die Dauer oder die Schwere zu reduzieren oder das Auftreten gänzlich zu unterbinden  <i>Kollektivsymbole: Verhaltensänderung</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S80

<p>sich zunächst auf ein einziges Verhalten (z.B. Thomas beißt andere Kinder nicht mehr) und auf eine bestimmte Zeit (im Morgenkreis). Das Ziel einer Intervention kann die Reduktion</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. der Häufigkeit,</li> <li>2. der Dauer oder</li> <li>3. der Schwere einer Aggression sein oder aber</li> <li>4. die Aggression gänzlich unterbinden.</li> </ol> <p>Oft stellen Pädagogen die Frage, ob andere Aggressionen oder das Beißen in anderen Situationen hingenommen werden soll. Nein, natürlich nicht! Aber es soll gezielt eine <b>Verhaltensänderung</b> herbeigeführt werden. Die muss der Pädagoge vorbereiten, alle Maßnahmen verinnerlichen und längere Zeit konsequent verfolgen.</p>				
<p>Bevor mit pädagogischen Maßnahmen begonnen wird, sollten alle räumlichen und zeitlichen Veränderungen ausgeschöpft werden. Manches <b>Problemverhalten</b> wird reduziert, wenn der Schüler z.B. nach dem morgendlichen Gedrängel im Schulfoyer das Gebäude betritt oder er im Klassenraum einen anderen Arbeitsplatz bekommt. Fruchten diese Maßnahmen nicht, muss das Pädagogen team eine Vermutung anstellen, wie das aggressive Verhalten eines <b>Schülers im AS</b> motiviert ist. Vermutungen beinhalten die Möglichkeit eines Irrtums. Dieses Fehlerrisiko muss eingegangen werden.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	124	<p>Zunächst räumliche und zeitliche Möglichkeiten ausschöpfen, bevor pädagogische Maßnahmen eingeführt werden</p> <p><i>Kollektivsymbole: Problemverhalten, Schüler im AS</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S81
<p>Handelt es sich um instrumentell-aggressives Verhalten, ist demnach eine lerntheoretisch ausgerichtete Intervention sinnvoll. Es handelt sich um ein Verhalten, das aufgrund der Reaktionen, die ihm folgen, als erfolgreiches Verhalten gelernt wurde. Je weniger oft das Kind die Erfahrung macht, dass sein aggressives Verhalten angenehme Folgen hat, desto leichter kann es alternatives Verhalten lernen. Hat man erkannt, dass das aggressive Verhalten eine positive Konsequenz für den Schüler hat, ist die Möglichkeit der Veränderung aufgezeigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die positive Folge darf nicht mehr eintreten, wenn das aggressive Verhalten gezeigt wird.</li> <li>- Aber: Welches Bedürfnis steckt hinter dem Verhalten? Welche <b>sozial verträgliche</b> Alternative gibt es, das Bedürfnis zu artikulieren oder es befriedigt zu bekommen? Die positive Folge muss eintreten, wenn der Schüler ein Verhalten zeigt, das <b>sozial verträglich</b> ist.</li> </ul>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.</p>	124f.	<p>Instrumentell-aggressives Verhalten (= aufgrund der darauf folgenden Reaktionen als erfolgreiches Verhalten erlernt): Positiv erlebte Konsequenz auf aggressives Verhalten muss ausbleiben und darf nur noch eintreten, wenn sozial verträgliches Verhalten gezeigt wird</p> <p><i>Kollektivsymbole: sozial verträglich</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	B.S82
<p>Zur Unterbindung ängstlich-aggressiven Verhaltens sollte der Versuch unternommen werden, eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen.</p>	<p>Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-</p>	126	<p>Ängstlich-aggressives Verhalten sollte durch Vermeidung der auslösenden Faktoren vermieden werden</p>	B.S83

	Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.		<i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	
Ist ein Kind oder ein Jugendlicher im AS nicht in der Lage, seinen Impuls, aggressiv auf einen Reiz zu reagieren, zu kontrollieren und gegebenenfalls auch zu unterdrücken, sollte man versuchen, die auslösenden Reize zu eliminieren.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	129	Bei impulsiv-aggressivem Verhalten sollten auslösende Reize vermieden werden  <i>Kollektivsymbole: Kind oder Jugendlicher im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S84
Es ist sinnvoller, dem Kind mit aggressivem Verhalten zu sagen, was es tun soll, als ihm zu sagen, was es zu lassen hat. Man darf nicht vergessen, dass es selbst in einer Stresssituation ist. Also verwenden Sie kurze Aufforderungen, und vermeiden Sie in dieser Situation lange Erklärungen.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	130	Bei aggressivem Verhalten kurze Anweisungen erteilen, die beinhalten, was getan werden soll  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S85
Im Einzelfall muss also genau beobachtet werden, ob das Kind Entlastung oder zusätzliche Anregung braucht, wenn es sich mithilfe von Autoaggressionen selbst stimuliert.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	131	Aggressives Verhalten kann sowohl der Entlastung als auch der Stimulation dienen  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S86
Man muss sich im Team auf Regeln einigen, die im Umgang mit allen Pädagoginnen gelten, auch wenn sie unterschiedliche persönliche Grenzen haben. Es ist für den Schüler im AS leichter zu verstehen, dass er Lehrerinnen grundsätzlich nur an der Hand berühren darf als zu akzeptieren, dass er Frau X über die Haare streichen, Frau Y in den Arm nehmen, Frau Z die Hand geben, aber Frau A auf keinen Fall anfassen darf.	Schirmer, B. (2016). Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.	156	Regeln für Grenzeinhaltung festlegen, die für den Umgang mit allen Pädagog:innen gelten  <i>Kollektivsymbole: Schüler im AS</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	B.S87
Inklusion kann nur dann gelingen, wenn sie wirklich gewollt ist. Eine weitere wichtige Voraussetzung ist, dass die für die Umsetzung verantwortlichen Menschen - zu denen an der Schule vor allem die Lehrer zählen - ein ausreichendes Wissen über Autismus besitzen. Wer nämlich nicht weiß, was die Besonderheiten von autistischen Menschen sind, kann sie folgerichtig auch kaum angemessen fördern. Er weiß auch nicht, welche Barrieren abgebaut werden müssen, um ein funktionierendes Miteinander	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen	56f.	- Bereitschaft für Inklusion und Arbeit mit autistischen Schüler:innen - Über Wissen verfügen - Wenn möglich, Schüler:in im Vorfeld kennenlernen - Unkonventionelle Methoden in Betracht ziehen  <i>Kollektivsymbole: Inklusion, autistische Menschen, Schüler mit Autismus, Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen, Stätten der Wissensvermittlung nach unten, lernende Institution, autistische</i>	S1

<p>zu ermöglichen. Fort- und Weiterbildungen zur <b>Inklusion</b> von <b>Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen</b> sind daher dringend empfehlenswert. Das Ziel sollte sein, dass Schulen sich nicht nur als <b>Stätten der Wissensvermittlung nach unten</b> begreifen, sondern als <b>lernende Institution</b>, die im Bereich <b>Inklusion</b> mit und von ihren <b>autistischen Schülern</b> lernt. Wünschenswert ist es, Kontakte mit <b>autistischen Menschen</b> schon in die Lehrerausbildung aufzunehmen. Die frühe Konfrontation kann dazu beitragen, eventuelle Berührungängste und Unsicherheiten im Umgang mit diesen Kindern bei den Lehrern zu reduzieren. Um die Eingliederung zu vereinfachen, ist es ratsam, dass der Klassenlehrer und die wichtigsten Fachlehrer schon vor der Aufnahme in die Schule Kontakt mit einem <b>autistischen Kind</b> aufnehmen. Ein gegenseitiges „<b>Beschnuppern</b>“ hilft beiden Seiten. Zudem können frühe Gespräche mit den Eltern des Kindes dazu genutzt werden, Fragen zu Rahmenbedingungen und besonderen Bedürfnissen und Eigenarten des Kindes zu klären. Eltern können häufig auch nützliche Tipps geben, zum Beispiel wie ihr Kind zu motivieren oder im Falle einer emotionalen Krise zu beruhigen ist.</p> <p>Es kann im schulischen Alltag zu Konstellationen kommen, in denen Lehrer alleine überfordert sind. So darf die besondere Betreuung des <b>Kindes mit Autismus</b> nicht dazu führen, dass sich der Rest der Klasse vernachlässigt und benachteiligt fühlt. In einem solchen Klima würde die Gefahr bestehen, dass Animositäten unter den Klassenkameraden gegen den <b>Schüler mit Autismus</b> entstehen. Eine unparteiische Supervision durch Fachkräfte kann dann eine Lösung sein.</p> <p>In der Praxis ist häufig Kreativität gefragt. Lehrer in die Regelschule [sic!] <b>betreten</b> heute bei der <b>Inklusion</b> von <b>Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen</b> noch sehr oft <b>Neuland</b>. Experimente und innovative Methoden sind hier gefragt. Ein oder mehrere <b>Schüler mit Autismus</b> in der Klasse sollten Lehrer als spannende Herausforderung sehen. Das Miteinander ist wie eine <b>Reise</b> mit vielen unerwarteten schönen Erlebnissen, auf der aber auch die eine oder andere <b>Hürde</b> zu nehmen ist.</p>	<p>und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>		<p><i>Schüler, autistisches Kind, „Beschnuppern“; Kind mit Autismus, Neuland betreten, Reise, Hürde</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	
<p>Autismus ist eine <b>Behinderung</b>, die mehrere Funktionsbereiche betreffen kann und die bei leichten Formen wie dem Asperger-Syndrom mit einem <b>Schwerbehindertengrad</b> von 50-80, bei schweren Formen mit einem Grad der</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen-</p>	<p>56</p>	<p>Nachteilsausgleiche unterscheiden sich je nach Bundesland und Schulordnung</p> <p><i>Kollektivsymbole: Behinderung, Schwerbehindertengrad, Nachteilsausgleich</i></p>	<p>S2</p>

<p><b>Behinderung</b> von bis zu 100 bewertet wird. Worin ein <b>Nachteilsausgleich</b> bestehen kann, ist von Bundesland zu Bundesland und von Schulordnung zu Schulordnung unterschiedlich. Möglichkeiten bei Klassenarbeiten sind beispielsweise, dass die Betroffenen spezielle Hilfsmittel anwenden dürfen, mehr Zeit zur Bearbeitung oder Alternativaufgaben gleichen Anforderungsniveaus erhalten.</p>	<p>und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>		<p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p>Ein <b>Nachteilsausgleich</b> kann zum Beispiel darin bestehen, dass die <b>Kinder mit Autismus</b> in Prüfungssituationen sowie im schulischen Alltag ihre <b>Defizite</b> mit technischen Hilfsmitteln ausgleichen dürfen. Denkbar ist bei Klassenarbeiten, dass die Kinder einen Computer benutzen dürfen, anstelle ihre Gedanken handschriftlich darzulegen. Schüler, die sich nur eine begrenzte Zeit konzentrieren können, dürfen unter Umständen eine Klassenarbeit in mehreren Teilen und an mehreren Tagen schreiben. Im Folgenden werden weitere Möglichkeiten des <b>Nachteilsausgleichs</b> genannt, die an anderen Stellen in diesem Buch ausführlich diskutiert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geräte zum Aufzeichnen, um Ansagen des Lehrers, Tafelbilder, etc. mit nach Hause nehmen zu können</li> <li>- Kopfhörer mit Beruhigungsmusik o.ä. bei Stillarbeiten</li> <li>- Unterstützung durch einen Schulhelfer oder durch eine eigene Schulbegleitung</li> <li>- Ein Ruheraum, in den sich der Schüler in den Pausen zurückziehen kann</li> <li>- Befreiung des Schülers von Klassenreisen, Ausflügen, Projekttagen etc.</li> <li>- Visualisierungshilfen im Unterricht wie Bildmaterial, PowerPoint-Präsentationen, Mind-Maps, Grafiken etc.</li> <li>- Erlass bestimmter Aufgaben wie Abschreibarbeiten, damit der Schüler sich auf die wichtigeren Aufgaben konzentrieren kann</li> <li>- Kopien auf Papier von Tafelbildern zur Verfügung stellen, ebenso Folien und Power-Point-Präsentationen mitgeben</li> <li>- Die <b>Behinderung</b> bei der Notenvergabe berücksichtigen</li> <li>- Mehr Zeit bzw. weniger Aufgaben bei Prüfungen</li> <li>- Gewährung von Pausen während länger andauernden Klassenarbeiten</li> <li>- Ersatzaufgaben, zum Beispiel eine schriftliche Ausarbeitung anstelle eines mündlichen Referats</li> <li>- Bei starken motorischen Problemen eine Befreiung vom Sportunterricht</li> </ul>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>58f.</p>	<p>Mögliche Nachteilsausgleiche: Mehr Zeit für Prüfungen, Nutzen technischer Hilfsmittel, Aufteilung von Klassenarbeiten über mehrere Teile oder Tage, Aufzeichnungen des Unterrichtsgeschehens, geräuscherdrückende Kopfhörer, ein Ruheraum, Visualisierungshilfen im Unterricht, eine angepasste Notenvergabe, Aufgabendifferenzierung, zusätzliche Pausen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Nachteilsausgleich, Kinder mit Autismus, Defizite, Behinderung</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S3</p>

<p>Welche Art eines <b>Nachteilsausgleichs</b> ein Schüler zugesprochen bekommt, hängt vom individuellen Kind und dessen speziellen Bedürfnissen ab.</p>				
<p>Zum <b>Nachteilsausgleich</b> für <b>Schüler mit besonderen Bedürfnissen</b> gehören auch neue Ansätze zur Notenvergabe. Hierzu konkrete Umsetzungsvorschläge zu geben, ist im Rahmen dieses Buches nicht möglich. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich an speziellen Regelungen in ihrem Bundesland orientieren. Um eine behinderungsbedingte Benachteiligung bei Prüfungen zu vermeiden, sollten die Rahmenbedingungen der Prüfung für <b>Schüler mit Autismus</b> optimiert werden. Auch steht es im Ermessen des Lehrers, bei einem <b>Schüler mit Behinderungen</b> die mündliche oder im Falle des Autismus eher die schriftliche Leistung höher zu bewerten als eigentlich für das Fach und die Klassenstufe vorgesehen. Ganz außer Acht lassen darf er die mündliche Beteiligung jedoch nicht. Gerade in fremdsprachlichen Unterricht soll er nicht zu Gunsten des Schriftlichen völlig auf die mündliche Beteiligung einschließlich von Hörverständnis und mündlicher Ausdrucksfähigkeit verzichten. Vielmehr muss der Lehrer beide Leistungsformen berücksichtigen, eben nur mit angepasster Gewichtung. Große Sorgfalt ist zu tragen, dass der <b>autistische Schüler</b> nicht weniger als seine <b>gesunden Klassenkameraden</b> leisten muss. Das Lern- und Leistungsniveau muss er weiterhin erreichen. Das schon allein aus seinem eigenen Interesse. Gerade <b>hochintelligente</b> Kinder mit Asperger-Autismus haben das Potenzial, sich <b>eine hochqualifizierte Ausbildung</b> anzueignen oder erfolgreich zu studieren. In der Schule müssen sie dazu den Grundstock setzen. Eine eindeutige Bevorzugung des <b>autistischen Schülers</b> würde außerdem seinen Stand in der Klasse immens verschlechtern, was der sozialen Entwicklung des Kindes im Wege stehen würde. Nicht zuletzt würde auch das Kind selbst, wenn es den für viele <b>Autisten</b> typischen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn hat, es ablehnen, Noten quasi geschenkt zu bekommen. Auch <b>Kinder mit Autismus</b> wollen etwas leisten und sich beweisen. Sie wollen stolz auf sich sein können. Die etwaigen Benachteiligungen durch den Autismus muss die Schule also sehr sensibel auszugleichen versuchen. Eine Bevorzugung bei der Notenvergabe ist genau zu vermeiden, wie den <b>Schüler mit Autismus</b> zu</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>59f.</p>	<p>Rahmenbedingungen einer Prüfung optimieren und angepasste Gewichtung von mündlicher und schriftlicher Note</p> <p><i>Kollektivsymbole: Nachteilsausgleich, Schüler mit besonderen Bedürfnissen, Schüler mit Autismus, Kind mit Autismus, Schüler mit Behinderungen, autistische Schüler, gesunde Klassenkameraden, hochintelligent, eine hochqualifizierte Ausbildung, Autisten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S4</p>

<p>bewerten, ohne seinen Autismus zu berücksichtigen. Im Zeugnis selbst soll übrigens nicht zusammen mit den Noten aufgeführt sein, durch welche Maßnahmen ein <b>Nachteilsausgleich</b> ermöglicht wurde. Es kann jedoch möglich sein, auf einem gesonderten Blatt als Anlage zu beschreiben, auf welchen Leistungen die Beurteilungen beruhen.</p>				
<p>Ganz schlecht für <b>autistische Kinder</b> sind ständig wechselnde Sitzordnungen. Bei manchen Lehrern und in bestimmten Unterrichtsfächern gibt es Rotationsprinzipien, so dass jeder einmal vorne in der ersten Reihe sitzen muss bzw. darf, oder bei dem die Schüler eines Tisches wochenweise zu einem anderen Tisch wechseln sollen. Obwohl solche Regelungen durchaus Sinn machen können - im Chemieunterricht ist jeder mal nah an den Experimenten dran -, profitieren <b>autistische Schüler</b> davon kaum. Im Gegenteil, wechselnde Sitzordnungen beeinträchtigen ihr Funktionieren im Unterricht. <b>Kinder mit Autismus</b> brauchen Regelmäßigkeiten und Verlässlichkeiten in ihrer Umwelt. Dazu gehört eben auch die Orientierung im Klassenzimmer. Sie brauchen außerdem feste Bezugspunkte im Raum und fühlen sich sicher, wenn bestimmte räumliche Verhältnisse gleich bleiben. So kann es ihnen gut tun, wenn sie hinter sich die Wand wissen oder neben sich das Fenster. Müssen sich <b>Schüler mit Autismus</b> hingegen Woche für Woche oder noch schlimmer tagtäglich auf eine andere Sitzplatzumgebung einstellen, kann das für Angst und Unsicherheit sorgen. Schlecht sind auch zu viele Raumwechsel. Jeder Raumwechsel bringt neue Orientierungsprobleme mit sich. Die Kinder müssen eigenständig in kurzer Zeit den Weg dorthin finden, was vor allem am Anfang ein Problem für sie sein kann. Sie müssen sich weiterhin in jeder Unterrichtsstunde umstellen: Mal sitzt der Klaus hinter ihnen, dann die Ina, mal fühlt sich der Tisch rau an, mal glatt, in den einen Klassenräumen sind die Wände weiß, in den anderen bunt bemalt, mal ist die Tafel links vom Fenster, mal gegenüber der Fensterfront, dann wieder rechts vom Fenster. Für <b>Autisten</b> bedeutet das ein einziges Chaos. Wichtig für die Orientierung der Kinder ist es, dass die Lehrer versuchen, für so viele Konstanten wie möglich in ihrem räumlichen Umfeld zu sorgen. Vielleicht lassen sich zu viele Raumwechsel durch geschickte Verlegung der Unterrichtsfächer reduzieren. Welcher Sitzplan für ein Kind besonders gut geeignet ist, klärt</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>61f.</p>	<p>Gleichbleibende Sitzordnung und so viele Konstanten wie möglich im räumlichen Umfeld schaffen</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Kinder, autistische Schüler, Kind mit Autismus, Schüler mit Autismus, Autisten</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S5</p>

<p>die Lehrkraft am besten im Gespräch mit dem jeweiligen Kind und entscheidet dann individuell.</p> <p>Einige <b>autistischen [sic!] Schüler</b> haben darüber hinaus weitere Probleme. Sie können einen ausgeprägten Hygienesinn besitzen und ekeln sich heftig vor den Tischen und Stühlen in der Schule. Hier kann es helfen, den Kindern einen Tisch zu geben, an dem wirklich nur sie sitzen dürfen. Auch ein Tischtuch, das das Kind von zu Hause mitbringen darf, eine abwaschbare Schutzfolie oder ein Sitzpolster können ihm Sicherheit geben.</p>				
<p><b>Autistische Kinder</b> sind sich in der Regel einig, dass für sie übliche Schulpausen keine Erholung, sondern im Gegenteil eine zusätzliche Anstrengung sind. Gerade sie, für die der normale Schulalltag schon so viel anstrengender ist, <b>als für alle anderen</b>, hätten eine richtige Auszeit aber dringend nötig. Wünschenswert ist es daher, die Pausen für die Kinder angenehmer zu gestalten. Fragt man <b>Schüler mit Autismus</b>, was sie sich für die Pausen wünschen, lautet die Antwort oft „einen Ruheraum, einen Ort, an den ich mich zurückziehen kann“. Diesen Wunsch kann ihnen die Schule mit etwas gutem Willen vielleicht sogar erfüllen. Es könnte möglich sein, einen kleinen Raum entsprechend einzurichten. Denkbar ist auch, dass eine zentrale Einrichtung wie die Bibliothek in den Pausen zugänglich gemacht wird für eine kleine Gruppe (<b>autistischer</b>) <b>Schüler</b>. Wichtig ist, dass dort feste Regeln gelten, etwa ein Schweigegebot, und eine Aufsichtsperson über deren Einhaltung wacht.</p> <p>Ist es unvermeidlich, dass ein <b>Kind mit Autismus</b> raus auf den Schulhof zu den anderen gehen muss, so ist es dringend notwendig, dass die Aufsicht führenden Lehrkräfte ein besonderes Augenmerk auf diesen Schüler richten. Sie sollten sofort eingreifen, wenn das Kind in Situationen gerät, die es nicht alleine lösen kann.</p> <p>Ein Problem für viele <b>autistische Kinder</b> in den Pausen ist nicht zuletzt, dass sie nur wenige Freunde haben - Pausen jedoch sind Zeiten, die nur mit Freunden richtig schön sind. Wenn das <b>Kind mit Autismus</b> alleine auf dem Schulhof steht, wird ihm seine <b>Außenseiterrolle</b> besonders schmerzlich bewusst. Das tut den meisten Kindern weh. Manche versuchen dann, sich zu anderen Gruppen zu gesellen. Doch oft scheitern diese Annäherungsversuche. Die Schulkameraden wollen in der Pause sehr oft unter sich bleiben, Neuigkeiten mit den besten Freunden</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>63f.</p>	<p>Statt Hofpausen den Rückzug in einen Ruheraum mit festen Regeln ermöglichen oder den Aufenthalt im Klassenraum erlauben</p> <p><i>Kollektivsymbole: Autistische Kinder, autistische Schüler, alle anderen, Schüler mit Autismus, Kinder mit Autismus, Außenseiterrolle</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S6</p>

<p>austauschen oder zusammen die Nachmittage verplanen. Das <b>autistische Kind</b> als unbeteiligter Beobachter/Zuhörer oder gar als pausenlos von den eigenen Interessen erzählender Redner stört da nur. Alleine auf dem Schulhof stehend bleibt für das Kind das Gefühl, überflüssig, nicht dazugehörig und überall unerwünscht zu sein. Eine besondere Regelung für <b>autistische Schüler</b> in den Pausen ist daher allein schon deshalb wünschenswert, damit die Kinder nicht Tag für Tag dem Gefühl, einsam und ungeliebt zu sein, ausgesetzt sind. Ist eine ständige Regelung für die Pausen nicht umzusetzen, können Lehrer zumindest versuchen, das Kind durch Vorwände - es soll zum Beispiel noch eine bestimmte Aufgabe lösen - so oft wie möglich im Klassenzimmer zu lassen.</p>				
<p>Lehrer können unvermeidliche Veränderungen natürlich nicht ausschalten. Gleichwohl können sie versuchen, für so viele Konstanten wie möglich im Schulablauf der <b>autistischen Schüler</b> zu sorgen. Manchmal ist auch eine gewisse Flexibilität des Lehrers gefragt: Wenn ein <b>Kind mit Autismus</b> trotz des Regens darauf besteht, draußen wie gewohnt seine Runden zu drehen, sollte man es ihm erlauben, vorausgesetzt, dass es schützende Regenkleidung dabei hat. Veränderungen, die voraussehbar sind, müssen unbedingt angekündigt werden. Am besten ist es, wenn der Lehrer zusätzlich darauf achtet, dass das Kind die Veränderung auch verstanden hat. Gut ist, wenn er sich neben den Schüler stellt und wartet, bis das Kind die Ankündigung in seinen Kalender notiert hat. Plötzliche Ausfälle wegen Krankheiten lassen sich so natürlich nicht vorwegnehmen, wohl aber kann der Sportlehrer bei verheißungsvollen Wetterberichten frühzeitig ankündigen, wenn er den Unterricht nach draußen verlegen will. <b>Autistischen Schülern</b> ist mit solchen kleinen Mitteilungen oft sehr geholfen. Die Schule wird ein Stück weit sicherer und verliert bestenfalls etwas von ihrem Angst machenden Potenzial.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>65</p>	<p>Den Schulablauf so konstant wie möglich gestalten sowie Veränderungen ankündigen und sicherstellen, dass diese verstanden wurden</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Schüler, Kind mit Autismus</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S7</p>
<p>Weiterhin muss beachtet werden, dass bei <b>Kindern mit Autismus</b> der Drang oder gar Automatismus fehlt, andere nachzumachen. Wenn alle aufzustehen [sic!] - beispielsweise in der Kirche oder um den Lehrer zu begrüßen - fühlt sich ein <b>Kind mit Autismus</b> in der Regel gar nicht aufgefordert, es den anderen gleich zu tun. Ihm fehlt der Reflex, das „Gruppen-Gen“, sich ebenfalls zu erheben. Wissenschaftler</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer,</p>	<p>69</p>	<p>Ausbleibendes Übernehmen von Reaktionen anderer beachten</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kind mit Autismus, Schüler mit Autismus, Defizite, Sog. der Masse folgen, autistische Schüler, autistische Kinder, Mitmacheffekt, Gruppenzwang</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S8</p>

<p>wollen das mit Defekten in den Spiegelneuron-Systemen erklären. <b>Defizite</b> im sofortigen Übernehmen der Reaktion anderer gilt es auch bei Ausflügen zu beachten. Wenn unterwegs alle plötzlich losgehen, um gemeinsam rasch eine Straße zu überqueren, bleibt das <b>Kind mit Autismus</b> vielleicht zurück oder auf einmal unvermittelt stehen, anstelle einfach weiter mitzulaufen. Es ist gegenüber dem <b>Sog, der Masse zu folgen</b>, weitgehend resistent, und kann sich dadurch in ernste Gefahr bringen. Lehrer sollten sich daher immer noch mal extra vergewissern, dass der <b>autistische Schüler</b> auch mitkommt oder ihn am besten gleich an ihrer Seite laufen lassen.</p> <p>Der fehlende <b>Mitmacheffekt</b> hat aber nicht nur Nachteile. <b>Autistische Kinder</b>, die sich ihren ausgeprägtem Individualismus noch bis in die Jugendzeit und ins frühe Erwachsenenleben erhalten haben, sind in der Regel weniger gefährdet, dem <b>Gruppenzwang</b> bezüglich Zigaretten, Koma-Saufen oder Drogen zu erliegen. Manche Kinder, und dies trifft für nicht-autistische wie autistische zu, machen aber gerade als Heranwachsende eine Phase des sich übermäßig Anpassen-Wollens durch. Sie wollen auf keinen Fall weiterhin auffallen. Da <b>autistischen Kindern</b> ein Gefühl dafür fehlt, eine gesunde Balance zwischen absoluter Individualität und sozialem Miteinander aufzubauen, sind sie besonders gefährdet, die eigenen Vorstellungen völlig aufzugeben und jede, auch noch so gefährliche Aktion ohne Nachzudenken mitzumachen. Merken Lehrer, dass sich ein älterer <b>Schüler mit Autismus</b> plötzlich verändert, den anderen alles nachmacht, sich vielleicht auch noch gefährlichen Cliquen anschließen will, sollten sie dringend das Gespräch mit den Eltern suchen.</p>	<p>Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>			
<p>Auf die Idee, einen Erwachsenen - in der Schule einen Lehrer - zu Rate zu ziehen, kommen viele <b>autistische Kinder</b> gar nicht. Sie sind überzeugt, immerzu alleine ihre Probleme lösen zu müssen. Helfen kann man diesen Kindern, indem man ihnen immer wieder sagt, dass sie um Hilfe und Rat fragen dürfen und sollen. Niemand kann alle Probleme alleine lösen. Lehrer sind dafür da, um in Situationen zu helfen, in denen Schüler</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für</p>	<p>70</p>	<p>Implizite Regeln explizit ausarbeiten und erklären</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Kinder, ungeschriebene Regeln</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S9</p>

nicht mehr weiterwissen. Bei einem <b>autistischen Kind</b> betrifft dies eben nicht nur fachliche Fragen, sondern auch soziale Probleme. Dem Miteinander im Klassenzimmer kann es helfen, wenn der Lehrer einige der <b>ungeschriebenen Regeln</b> einmal ausspricht und zusammen mit den Schülern sammelt und aufschreibt. Beispiele können sein: Wenn sich jemand wehtut, lacht man nicht. Wenn jemand ausgeschimpft wird, lacht man nicht. Wenn jemand weint, fragt man, was los ist und ob man helfen kann (...).	Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.			
Auch für den Schulunterricht bieten sich Wege an, den Kindern zu helfen, Zugang zu ihren eigenen Gefühlen zu finden und ihnen zu zeigen, wie sie diese Gefühle angemessen darstellen können. Eine Möglichkeit dazu ist ein Theaterstück, das die ganze Klasse gemeinsam aufführt. Die Kinder können hier lernen, wie sie ihren Charakter, dessen Gefühle und Innenwelt durch einfache Gesten und Mimiken glaubhaft darstellen können. Davon profitieren nicht nur <b>autistische Schüler</b> , die vieles aus der Mimik- und Gestensprache <b>wie eine Fremdsprache lernen</b> müssen. Auch die nicht-autistischen können dabei noch einiges über den eigenen Gefühlsausdruck lernen und haben außerdem gewiss noch Spaß an diesem außergewöhnlichen Unterrichtsinhalt. Nicht zuletzt sind solche gemeinsamen Aktionen auch förderlich für das <b>Gemeinschaftsgefühl</b> innerhalb der Klasse. Da es zudem <b>autistische Kinder</b> gibt, die auf der Bühne in ihrer Rolle förmlich über sich hinauswachsen können, <b>sehen</b> anschließend vielleicht auch die Mitschüler das Kind <b>in einem ganz anderen, positiveren Licht</b> .	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	71	Szenische Darstellungsmöglichkeiten nutzen, um Zugang zu Gefühlen zu ermöglichen  <i>Kollektivsymbole: autistische Schüler, autistische Kinder, wie eine Fremdsprache lernen, Gemeinschaftsgefühl, in einem positiveren Licht sehen</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	S10
Zum Blickkontakt kann man erziehen. Dies fordert freilich viel Mühe und Einsatz. Doch wenn eine Lehrkraft ein Kind immer und immer wieder ermahnt „Schau mich an, wenn ich mit dir spreche“, kann das Kind Fortschritte machen. Je früher man damit anfängt und je konsequenter die Eltern zu Hause ebenso handeln, desto besser sind die Aussichten.	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	72	Durch konsequente Aufforderung zum Blickkontakt erziehen  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	S11
Gewalt vermeiden gelingt am besten, indem man die Ursache zu bekämpfen versucht. Im Falle der <b>autistischen Schüler</b> bedeutet das, dass sie andere Wege lernen müssen, sich auszudrücken, durchzusetzen und auf Konflikte zu reagieren. Ferner fehlt	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen-	73	Kommunikationsförderung zur Gewaltprävention  <i>Kollektivsymbole: autistische Schüler, autistische Kinder, Defizit, von den anderen unterscheidet, Autisten</i>	S12

<p>vielen von ihnen das Wissen, dass Schläge und Tritte einem anderen überhaupt wehtun. Um den Mitschülern dieses <b>Defizit</b> zu erklären, kann die Lehrkraft zum Beispiel Bildergeschichten verteilen, auf denen es zu Gewalt und Schmerzen kommt. Wenn die Schüler die Bilder und was sie darstellen, erklären sollen, kann deutlich werden, dass sich das <b>autistische Kind</b> in seinen Einschätzungen und Interpretationen <b>von den anderen unterscheidet</b>. Manche Schüler mögen überrascht sein, dass <b>Autisten</b> manchmal nicht wissen, dass ein Tritt gegen einen Menschen ganz andere Konsequenzen hat als ein Tritt gegen eine Getränkedose.</p>	<p>und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>		<p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	
<p>Wie aber können Lehrer es erreichen, dass das <b>autistische Kind</b> in der Klasse Anerkennung findet und <b>in die Gemeinschaft eingegliedert</b> wird? Wie können sie ihm helfen, einerseits die Welt und Bedürfnisse der anderen besser zu verstehen, andererseits von den Mitschülern endlich so akzeptiert zu werden, wie sie sind? Ein Versuch sind Mentoren. Der Lehrer ist dabei auf die Mithilfe einiger Schüler angewiesen. Diese Schüler sollten zuverlässig sein und bereit, dem <b>autistischen Kind</b> zu helfen. Die Aufgabe der Mentoren ist es, dem <b>Schüler mit Autismus</b> bei Problemen zur Seite zu stehen, sei es, dass er im Unterricht etwas nicht verstanden hat oder jemanden braucht, der zwischen ihm und anderen bei Streitereien und Konflikten vermittelt. Auch bei Stundenplanänderungen, Raumwechseln und anderen Situationen, in denen sich der <b>Schüler mit Autismus</b> unsicher fühlt, kann er sich an die Mentoren wenden. Ist er einmal krank, sollten ihn bestenfalls seine Mentoren mit den Hausaufgaben versorgen, ihn vielleicht auch mal anrufen und sich erkundigen, wie es ihm geht. Im Idealfall übernehmen die Mentoren für das <b>autistische Kind</b> die Rolle von richtigen Freunden, die es von sich aus so ohne weiteres nicht gewinnen kann. In wie weit [sic!] allerdings auch die Mentoren das <b>autistische Kind</b> als Freund betrachten, sei dahingestellt. Wichtig ist, dass sie es als ihren Schützling akzeptieren, vielleicht auch stolz darauf sind, dass gerade sie vom Lehrer für die verantwortungsvolle Aufgabe ausgesucht worden sind. Manche <b>autistische Schüler</b> greifen von alleine zu der Mentoren-Strategie. Diese Kinder suchen sich gezielt einen oder wenige „Freunde“ und verfolgen damit vor allem das Ziel, in ihnen einen zuverlässigen Ansprechpartner zu finden und durch sie geschützt zu sein.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>74f.</p>	<p>Mitschüler:innen zu Mentor:innen ernennen</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Kinder, autistische Schüler, in die Gemeinschaft eingliedern, Schüler mit Autismus</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S13</p>

<p>Die Herausforderung an den Lehrer besteht darin, den Schüler trotzdem zu motivieren, die gestellte Aufgabe zu erledigen. Manchmal kann das ganz unmöglich sein. Es kann aber zum Beispiel gelingen, wenn man dem <b>autistischen Schüler</b> verspricht, dass er anschließend noch auf ein Extrablatt einen Hund malen darf oder vielleicht zu der Katze/dem Pferd noch einen kleinen Hund in den Hintergrund gesellen darf. Manchmal kann es auch helfen, dem Kind zu erzählen, weshalb man möchte, dass es eine Katze malt: „Ich weiß, dass du Hunde magst. Aber Katzen sind auch ganz tolle Tiere. Sie können zum Beispiel (...) Na, meinst du nicht, dass Katzen es verdient haben, auch mal gezeichnet zu werden?“</p> <p>Warum nicht auch das besondere Talent des <b>Kindes mit Autismus</b> für alle nutzen? Es kann für die ganze Klasse bereichernd sein, wenn die kleine Hundexpertin erzählt, wie man am besten Hunde malt. Sie hat bestimmt ihre ganz eigene Technik, von der man sich einiges abgucken kann.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>		<p>Kompromisse eingehen und an Spezialinteressen anknüpfen, um Schüler:in im Unterricht zu motivieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Schüler, Kind mit Autismus</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	S14
<p>Nicht nur für Mitschüler, auch für Lehrer kann es belastend sein, auf diese Weise zugetextet zu werden. Während Schüler das dem <b>Autisten</b> nur zu deutlich zeigen können, sind Lehrer oft verunsichert, wie und ob sie <b>das Kind bremsen</b> sollen. Meiner Meinung nach ist es für die soziale Entwicklung des Kindes aber unerlässlich, seine Endlos-Monologe zu unterbinden. Oft geht das nur mit klaren Worten: „Das weiß ich schon. Du hast es bereits erzählt.“ „Du erzählst das sehr schön, aber es interessiert mich nicht.“ Hart erscheinende, direkte Worte sind dabei manchmal unvermeidlich. <b>Durch die sprichwörtliche Blume gesprochen</b> verstehen <b>Autisten</b> viele Botschaften nicht.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	79	<p>Klare und eindeutige Ansagen nutzen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Autist, das Kind bremsen, durch die Blume</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	S15
<p>Diskussionen mit dem Kind helfen da [das Kind von sinnlosen, selbsterschlossenen Regeln distanzieren (Anm. d. Verf.)] wenig. Besser ist es, ihm behutsam zu zeigen, dass das Klingeln nichts mit einer bestimmten Armbewegung von ihm zu tun hat. So soll das Kind versuchsweise einmal den Mut aufbringen und nicht genau vor Schulende die Strähne aus dem Gesicht streichen. Gelingt das, wird es sehen, dass die Schulglocke ganz unabhängig von der Armbewegung bimmelt. Wichtig ist, das Kind für seinen Mut ausgiebig zu loben. Bei <b>Kindern mit Autismus</b> ist es stets so, dass jede Art von Regeln für sie einen viel höheren Stellenwert hat als bei <b>nicht-autistischen Menschen</b>. Das Festhalten an Regeln ist für viele</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	80	<p>Rigides Einhalten von Regeln durch behutsame und geduldige Unterstützung reduzieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder mit Autismus, nicht-autistische Menschen</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	S16

<p>Autisten absolut lebensnotwendig, eine nicht einzuhalten ist mit immenser Angst und innerer Unzufriedenheit verbunden. Sie trotzdem zu einem (sinnvollen) Regelbruch zu ermutigen, erfordert viel Geduld. Es empfiehlt sich, schrittweise vorzugehen, um das starre Regelwerk Stück für Stück zu durchbrechen. Jeder auch noch so kleine Schritt verdient Anerkennung.</p>				
<p>Zum großen Teil sind Probleme mit der zeitlichen Organisation solche, die zu Hause bewältigt werden müssen, es sind also in erster Linie die Eltern gefragt. Lehrer können nur im schulischen Bereich helfen. So kann man bei Arbeiten zum Beispiel angeben, wie viel Zeit die Kinder auf die einzelnen Teilaufgaben verwenden sollen. Bei einem Aufsatz hilft es den Kindern, wenn der Lehrer ihnen sagt, wie lange das Vorschreiben oder das Notieren von Stichwörtern höchstens dauern darf.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>87</p>	<p>Zeitliche Vorgaben für Teilaufgaben festlegen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S17</p>
<p>Beim Autismus können diese Tagesschwankungen entscheidend beeinflussen, wie gut eine Person im Alltag funktioniert und wie stark ihre <b>Behinderung</b> zum Tragen kommt. Es mag daher erstaunen, dass manche Dinge an bestimmten Tagen für einen <b>Schüler mit Autismus</b> ein Ding der Unmöglichkeit sind, während er gleiches an anderen Tagen scheinbar locker und mühelos bewältigen kann. Hier dem Kind ein „Nicht-wollen“ vorzuwerfen, tut ihm aber unrecht! Manche Betroffene empfinden dieses Nicht-Können so, als fehle ihnen plötzlich die Beherrschbarkeit über bestimmte Körperfunktionen und deren Koordination. Verständnis und Geduld ist in solchen Fällen vonseiten der Lehrer gefragt. Vorwürfe und Tadel vergrößern nur den Leidensdruck und die Frustration des Kindes. Auch tröstende Worte tun gut: „Es ist nicht schlimm, wenn du das heute nicht kannst. Vielleicht klappt es morgen besser.“</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>87</p>	<p>Mit Verständnis und Geduld auf tagesformabhängige Schwankungen reagieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: Behinderung, Schüler mit Autismus</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	<p>S18</p>
<p>Für <b>autistische Menschen</b> ist die sprachliche Welt ihrer Mitmenschen voller Rätsel. Es ist offensichtlich, dass Kinder hierbei in der Schule an ihre Grenzen stoßen können. Für Lehrer empfiehlt es sich, möglichst genau und akkurat zu formulieren und bildliche Ausdrücke, Redewendungen und dergleichen eher zu meiden. Verhält sich das <b>Kind mit Autismus</b> merkwürdig und tut es etwas ganz anders als die anderen Schüler und als vom Lehrer erwartet, ist nachfragen angesagt: „Weißt du, was du jetzt machen sollst?“, „Hast du die Aufgabe verstanden?“ Am besten ist es, dem</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.).</p>	<p>88f.</p>	<p>- Konkretistisches Sprachverständnis berücksichtigen und eindeutige Formulierungen nutzen - Signale verabreden, wenn etwas nicht verstanden wurde - Redewendungen im Unterricht thematisieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Menschen, autistische Schüler, autistische Kinder, Kind mit Autismus</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S19</p>

<p>Schüler in eigenen Worten erklären zu lassen, was von ihm verlangt wurde. Liegt tatsächlich ein Missverständnis vor, kann der Lehrer einen erneuten Erklärungsversuch starten. Ein Problem ist natürlich, dass ein Lehrer in einer Klasse mit 30 oder mehr Schülern nicht auf jeden in dieser Weise eingehen kann. Es kann helfen, dann ein Geheimzeichen mit dem <b>autistischen Schüler</b> zu vereinbaren: Hat er etwas nicht verstanden oder wundert er sich vielleicht, dass plötzlich alle rings um ihn herum die Bücher aufschlagen und zu schreiben beginnen, kann er das verabredete Signal geben. Dieses Signal sollte nicht zu auffällig sein, damit es die Mitschüler nicht stört und sie es bestenfalls auch gar nicht mitbekommen. Es kann zum Beispiel darin bestehen, dass der Schüler ein buntes Taschentuch auf den Tisch legt, einen Radiergummi oder einen Stift in einer verabredeten Weide positioniert oder sein Mäppchen ganz nach vorne auf den Tisch schiebt. Der Reiz von diesen „Geheimzeichen“ ist neben der Unauffälligkeit des Hilfesuchens auch, dass das Kind Spaß daran haben kann, mit dem Lehrer in diesen Codewörtern, die nur sie beide verstehen, zu kommunizieren. Für viele <b>autistische Kinder</b>, die sich schwer tun, direkt um Hilfe zu fragen, ist dieser Weg besonders von Vorteil. Um der Schwäche der <b>autistischen Schüler</b>, Redensarten zu verstehen, entgegenzuwirken, ist es hilfreich, Sprichwörter und Redewendungen im Deutsch-Unterricht durchzunehmen.</p>	<p>Stuttgart: Kohlhammer.</p>			
<p>Lehrer können hier helfen, indem sie dem Kind Extra-Kopien geben, in denen sie die wichtigen Informationen markiert haben. Das Kind soll sich auf diese Stellen besonders konzentrieren. Bei der anschließenden Besprechung sollten Lehrer darauf achten, dass die <b>Schüler mit Autismus</b> auch das verstehen, was nicht explizit im Text ausgedrückt worden ist. Gibt es mehr als einen <b>autistischen Schüler</b>, würde es sich anbieten, für das Text-Verständnis einen extra Förderkurs anzubieten.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>90</p>	<p>Textverständnis unterstützen, indem Wesentliches im Vorfeld markiert wird und Implizites gemeinsam besprochen wird</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler mit Autismus, autistische Schüler</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S20</p>
<p>Lehrer können helfen, indem sie Anordnungen, Bitten und Aufgabenstellungen klar als solche formulieren. Nur indirekt Ausgedrücktes oder mit zu vielen „Bittfloskeln“ versehenes kann falsch verstanden und ignoriert werden. Kommt das Kind einer Aufforderung nicht nach, sollte der Lehrer sie noch einmal in einem einfachen Satz -</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen</p>	<p>90</p>	<p>Direkte und eindeutige Anweisungen erteilen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S21</p>

vielleicht auch in der Befehlsform - wiederholen.	Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.			
<p>Einen <b>Schüler mit Autismus</b> für die Gruppenarbeit zu motivieren, ist nicht leicht. Lehrer sollten zunächst genau erklären, wie sie sich die Gruppenarbeit vorstellen und wie so etwas funktioniert. Wichtig ist, das <b>Kind mit Autismus</b> nicht zu überfordern. Anstelle es gleich in eine laute Fünfergruppe zu setzen, sollte man erst einmal Partnerarbeit, optimalerweise mit einem ausgesuchten Partner, versuchen. Wichtig ist auch eine Begrenzung der zeitlichen Dauer. Anstelle ein mehrtägiges Projekt anzugehen, ist für den Anfang eine kleine Aufgaberatsam, die sich schon in einer viertel oder halben Stunde bewältigen lässt. Anschließend hilft eine Feedbackrunde: Was hat dem <b>Schüler mit Autismus</b> gefallen, was nicht gefallen? Wie empfand sein Partner die gemeinsame Arbeit? Was können beide in Zukunft besser machen? Zu dem Konzept der Gruppenarbeit gehört es auch, dass man nicht immer mit den gleichen Partnern zusammenarbeitet, sondern ebenso lernt, sich auf neue Partner einzustellen. Das ist bei <b>Kindern mit Autismus</b> eher kontraproduktiv. Bei ihnen sollte man die Gruppen nicht ändern - ausgenommen natürlich in dem Fall, dass sie sich mit ihrem/ihren Gruppenpartnern nicht/nicht mehr verstehen.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	92	<p>Gruppenarbeit muss schrittweise erlernt werden</p> <p><i>Kollektivsymbole: Schüler mit Autismus, Kind mit Autismus</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	S22
<p>Die bevorzugte Lösung [wenn eine unleserliche Handschrift besteht (Anm. d. Verf.)] vieler <b>Kinder mit Autismus</b> besteht darin, mit dem Computer schreiben zu dürfen. Die Tasten auf der Tastatur zu drücken fällt ihnen um einiges leichter als einen Stift über das Papier zu führen. Wenn diese Lösung nicht möglich ist, muss ihnen bei Schreibübungen sehr oft mehr Zeit zugestanden werden. Gerade unter Druck gesetzt, können viele <b>Autisten</b> gar nicht mehr arbeiten. Wenn beispielsweise eine Tafelabschrift anzufertigen ist und das Kind nicht fertig geworden ist, dann kann es die Abschrift ungestört in der Pause zu Ende bringen. Mehr Aufwand für den Lehrer aber für das Kind am angenehmsten ist es, wenn der Lehrer ihm Tafelbilder ausgedruckt zur Verfügung stellen kann. Gegebenenfalls kann das Kind diese in Ruhe und ohne Zeitdruck zu Hause noch einmal in sein Heft übertragen. Der Lerneffekt ist hierbei sicherlich größer, als wenn das Kind unsaubere</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	92f.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bei unleserlicher Handschrift Laptop erlauben</li> <li>- Tafelbilder fotografieren lassen</li> <li>- Während des Schreibprozesses auf verbale Instruktionen und/oder zusätzliche Informationen verzichten</li> </ul> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder mit Autismus, Autisten, autistische Kinder</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	S23

<p>und kaum lesbare Schriften mit nach Hause bringt, mit denen es überhaupt nicht arbeiten kann. Und noch etwas ist an dieser Lösung von Vorteil: Oft ist es so, dass der Lehrer, während die Schüler schreiben, noch etwas zum Thema sagt oder bereits eine Aufgabe dazu stellt. Die meisten Kinder können beim Schreiben problemlos zuhören - <b>autistische Kinder</b> können das nicht. Sie verpassen also wichtige Informationen, Erklärungen und Aufforderungen, so lange der Schreibprozess ihre ganze Aufmerksamkeit beansprucht.</p>				
<p>Hier [mündliche Beteiligung (Anm. d. Verf.)] könnte man eine Regelung einführen, die etwa die Länge einer Meldung festlegt: „Du darfst maximal eine Minute sprechen.“ Oder: „Ein Beitrag darf höchstens fünf Sätze lang sein.“ Mit solchen festen Regeln können sich <b>Kinder mit Autismus</b> oft recht gut anfreunden. Grundsätzlich ist zu überlegen und im Einzelfall zu entscheiden, wie sehr die mündliche Mitarbeit bei <b>Schülern mit Autismus</b> in die Endnote eingehen sollte. Oft besteht ein großer Unterschied zwischen dem tatsächlichen Wissen des Kindes und seinen Leistungen in Klassenarbeiten und dem, was es im Unterricht sinnvoll beitragen kann. Das Mündliche hier angesichts der kommunikativen <b>Behinderung</b> des Kindes weniger stark zu berücksichtigen, könnte eine faire Lösung sein.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	95	<p>Regeln für mündliche Beteiligung festlegen und die Gewichtung der mündlichen Note individuell anpassen</p> <p><i>Kollektivsymbole: Kinder mit Autismus, Schüler mit Autismus, Behinderung</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	S24
<p>Gegen zu große Klassen kann freilich selbst der beste und engagierteste Lehrer nichts tun. Lehrer sollten jedoch immer beachten, dass <b>autistische Kinder</b> besonders unter der für alle unliebsamen Situation leiden und dass sich das mehr noch als bei anderen Schülern in ihren Leistungen widerspiegeln kann.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	96	<p>Die Herausforderung großer Klassen für Autist:innen und die daraus resultierenden Auswirkungen auf die schulischen Leistungen bedenken</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Kinder</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	S25
<p>Ein wichtiger Tipp für Lehrer, die mit <b>autistischen Schülern</b> zu tun haben, ist daher, dass sie mehr noch als bei <b>normalen Klassen</b> in allem, was sie tun, absolut konsequent und möglichst gerecht agieren. Gerechtigkeit, Fairness und Gradlinigkeit sind Eigenschaften, die <b>Autisten</b> sehr zu schätzen wissen.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer,</p>	96	<p>Gerecht und konsequent agieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Schüler, normale Klassen, Autisten</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	S26

	Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.			
Als wichtige Regel [bei Aufmerksamkeitsproblemen (Anm. d. Verf.)] gilt, nie zu überfordern, also nie zu lange Lerneinheiten durchzuführen und nie zu lange vor der Klasse erzählen und erklären. Für Abwechslung sorgen Grafiken, moderne Medien, etwa der Einsatz von Videos oder PowerPoint-Folien, sowie ausgefallene Herangehensweisen an ein Thema.	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	97	Überforderung vermeiden und Unterricht interessant und abwechslungsreich gestalten  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	S27
Je nach dem [sic!] können solche Redewendungen im Unterricht zu Reaktionen wie einem plötzlichen Lachkrampf führen. Bei solchen plötzlichen Reaktionen sollten Lehrer genau nachdenken, was sie gerade gesagt haben. War es vielleicht etwas wie „Da kräuseln sich mir ja die Zehennägel“, dann ist verständlich, dass das Bild „der Lehrer mit gekräuselten Zehennägeln“ das Kind zum Lachen gebracht hat.	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	98	Ungewöhnliche Reaktionen auf Redewendungen oder bildliche Sprache vor dem Hintergrund des konkretistischen Sprachverständnisses reflektieren  <i>Kollektivsymbole: keine</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	S28
Sehr entlastend wirkt auf viele betroffene Kinder, wenn ihnen mehr Zeit zugesprochen wird. Am besten ist für sie, wenn sie die ganze Arbeit alleine mit einer Aufsichtsperson in einem abgetrennten Raum schreiben dürfen. Lässt sich das nicht machen, ist es vielleicht möglich, dass das Kind erst mit den anderen zusammen die Arbeit schreibt und sich für seine Extra-Zeit in eine andere Klasse, die gerade eine Arbeit schreibt, oder das Lehrerzimmer setzt. Ungünstig ist dabei natürlich, dass das Kind seine Arbeit unterbrechen muss. Dass <b>autistische Kinder</b> mehr Zeit für vieles benötigen, sollten Lehrer auch in ganz anderen banalen Situationen bedenken.	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	99	- Bei Klassenarbeiten mehr Bearbeitungszeit ermöglichen und/oder in einem separaten Raum schreiben lassen - erhöhten Zeitbedarf generell berücksichtigen  <i>Kollektivsymbole: autistische Kinder</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	S29
Lehrer können in einer solchen Situation [depressive Störung (Anm. d. Verf.)] zur Gesundung des Kindes beitragen, indem sie ihm den Schulalltag so angenehm wie möglich gestalten und Verständnis für seine Lage aufbringen. Sehr helfen kann, wenn der Lehrer die ganze Klasse mobilisiert, dem <b>autistischen Mitschüler</b> zu zeigen, dass er so, wie	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit	100	Ein wertschätzender Umgang und ein positives Klassenklima sind wichtige Faktoren für autistische Schüler:innen  <i>Kollektivsymbole: autistischer Mitschüler, Behinderung, integrieren</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b>	S30

er ist, in Ordnung ist und akzeptiert wird. Toll ist, wenn andere Schüler ganz offen mit der <b>Behinderung</b> des Kindes umgehen, kameradschaftlich auf es zugehen, sich um es kümmern und sich bemühen, es in die Klassengemeinschaft zu <b>integrieren</b> . Dadurch lernt das Kind, dass auch ein Leben mit Autismus lebenswert ist und man auch mit Autismus lebenswert ist.	praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.			
<b>(Reiz-)Überflutung und „Overload“: Wie reagiere ich?</b> Entscheidend ist, im Vorfeld alles zu tun, um diese maßlose Überforderung zu vermeiden.	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	101	Überforderung und Reizüberflutung sollte vermieden werden  <i>Kollektivsymbole: Reizüberflutung</i>  <b>Themen: Verhalten</b>	S31
Am besten ist es, den Schüler so schnell wie möglich aus dem Klassenumfeld zu entfernen [bei einer Reizüberflutung (Anm. d. Verf.)]. Hat er eine Schulbegleitung, kann er mit dieser zusammen über den Schulhof spazieren oder sich in einen ruhigen Raum setzen. Dem Kind sollte dabei so viel Zeit zugestanden werden, wie es braucht. Wenn es möglich ist, kann es die beste Lösung sein, den <b>autistischen Schüler</b> nach Hause zu schicken. Dort sollte er unbedingt beaufsichtigt werden, da <b>autistische Menschen</b> in solch einem Zustand auch zu selbstverletzendem und selbstschadendem Verhalten neigen können. Ganz wichtig ist Verständnis. Das Kind auf keinen Fall stigmatisieren, sondern im Gegenteil der Klasse erklären, wie es dazu gekommen ist und wie man gemeinsam in Zukunft helfen kann, so etwas zu vermeiden.	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	101	Bei Reizüberflutung Schüler:in aus Situation entfernen, verständnisvoll reagieren und auslösende Faktoren zukünftig bestmöglich vermeiden  <i>Kollektivsymbole: autistischer Schüler, autistische Menschen</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung, Maßnahmen, Verhalten</b>	S32
Auch als Lehrerin oder Lehrer können Sie helfend eingreifen [wenn peinliches Verhalten im Unterricht auftritt (Anm. d. Verf.)]: - Sprechen Sie die Eltern bzw. die Schulbegleitung darauf an, wenn Ihnen bei dem Kind wiederholt Handlungen, Geräusche oder Kommentare auffallen, die von anderen als anstößig empfunden werden. - Dulden Sie nicht, dass das Kind im Unterricht ausgelacht wird, wenn es sich ungeschickt ausdrückt. Redet es von einem Hut- oder Kerzenständer und Mitschüler prusten bei dem Wort „Ständer“ los, dann fragen Sie die Lacher direkt, was denn am Wort	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.).	111f.	Tritt peinliches Verhalten im Unterricht auf, kann die Lehrkraft Eltern und/oder Schulbegleitung darauf ansprechen, Spott im Unterricht unterbinden und/oder Schüler:in Verhalten erklären  <i>Kollektivsymbole: autistisches Kind</i>  <b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b>	S33

<p>„Ständer“ so lustig sei. Die wenigsten werden den Mut haben, das jetzt vor der ganzen Klasse zu erklären.  - Je nach Begriff und Situation können Sie auch das <b>autistische Kind</b> beiseite nehmen und ihm erklären, dass manche Begriffe zwei Bedeutungen haben, von denen eine etwas ganz anderes als Bild beschreiben kann, das man normalerweise damit verbindet.  - Nehmen Sie dem Kind die Angst, dass es missverstanden wird, und erzählen Sie ihm eine kleine Anekdote von einer Situation, in der Sie selbst komplett missverstanden worden sind.</p>	<p>Stuttgart: Kohlhammer.</p>			
<p>Lehrer können hier [bei fehlendem Respekt (Anm. d. Verf.)] an eine Grenze stoßen, wenn sie weiterhin souverän auftreten und das Kind ohne Vorbehalte behandeln wollen. Zu raten ist, in solchen Fällen mit den Eltern des Kindes und/oder seiner Schulbegleitung zu sprechen. Allgemein sollten Lehrer versuchen, so schwer es auch manchmal fallen kann, sich die Äußerungen des Kindes nicht zu Herzen zu nehmen. <b>Autistische Kinder</b> können eine gefühlte Boshaftigkeit an den Tag legen, die von ihnen selbst aber nicht so gemeint ist. Es ist immer im Hinterkopf zu behalten, dass sich <b>Menschen mit Autismus</b> nur begrenzt in andere hineinversetzen können und daher oft gar nicht wissen, dass sie ihr Gegenüber verletzen.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>112f.</p>	<p>Respektlose Äußerungen nicht persönlich nehmen</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Kinder, Menschen mit Autismus</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Verhalten</b></p>	<p>S34</p>
<p>Manchmal hilft es, sie anzufassen, um sie aus ihrem Festgefrorensein zu befreien.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>113</p>	<p>Berührungen können bei Erstarrung helfen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	<p>S35</p>
<p>So können Sie als Lehrerin oder Lehrer Schülern helfen, die davon [Startschwierigkeiten (Anm. d. Verf.)] betroffen sind:  - Erklären Sie möglichst genau, wie eine Aufgabe abzulaufen hat oder eine bestimmte Übung auszuführen ist. Geben Sie bei komplizierten Aufgaben auch schriftlich Hinweise und Anleitungen. Je klarer die einzelnen Schritte sind, desto besser.  - Strukturieren Sie Aufgaben in Teilaufgaben, die leicht zu überschauen und zu bewältigen sind. Bei einer Inhaltsangabe können Sie die Kinder zunächst anleiten, eine</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.).</p>	<p>113f.</p>	<p>- Aufgabenabläufe genau erklären  - In Teilaufgaben zerlegen  - Startsignal setzen</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S36</p>

<p>Stichwortsammlung anzufertigen. Ist diese Etappe geschafft, loben Sie das Kind. Als nächstes kann folgen, die Stichworte in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen und schließlich daraus einen Text, die eigentliche Inhaltsangabe, anzufertigen.</p> <p>- Helfen Sie dem Kind, seine Starthemmnungen zu überwinden. Hier kann ein individuelles Startsignal helfen. Bei manchen Kindern ist dazu eine Berührung notwendig. Andere reagieren auf klare Befehle wie ein lautes „Rechne das <i>jetzt</i> aus!“, „Lies <i>jetzt</i> den Text!“ oder „Löse <i>jetzt</i> Aufgabe 1!“.</p>	<p>Stuttgart: Kohlhammer.</p>			
<p>Wichtig ist es, den Kindern zu helfen, sich länger am Stück konzentrieren zu können. Für jedes Kind muss hier individuell überlegt und ausprobiert werden, wie dieses Ziel erreicht werden kann.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>114</p>	<p>Bei Konzentrationsschwierigkeiten sind individuelle Lösungen zu finden</p> <p><i>Kollektivsymbole: keine</i></p> <p><b>Themen: Verhalten</b></p>	<p>S37</p>
<p>Um die Aufmerksamkeit zu erhöhen, sollte das Kind bestimmte Grundfertigkeiten trainieren. Dazu gehört, dass es übt, genau hinzusehen und zuzuhören. Trainieren lässt sich das, indem das Kind Bildkarten anschauen und danach sagen soll, was es gesehen hat. Oder aber man erzählt ihm eine Geschichte, die das Kind anschließend nacherzählen soll. Weiterhin können folgende Methoden für mehr Konzentration im Klassenzimmer sorgen:</p> <p><i>Die Ampel-Karten</i> Im Unterricht können Lehrer dem Schüler mit dem Karten-Prinzip eine Rückmeldung geben. Wenn Sie merken, dass der betroffene Schüler weniger konzentriert ist bzw. die Konzentration schon völlig verloren hat, geben Sie ihm eine grüne, gelbe oder rote Karte. Die Kartenfarben bedeuten: Grün - Achtung, weiter aufpassen! Gelb - Bist du noch dabei? Rot - Auszeit und von vorne anfangen</p> <p><i>Die Glocke</i> Bei längeren Erklärungen bzw. Vorträgen empfiehlt sich die Glocken-Methode. In Sprechpausen kurz bimmeln. Das Kind weiß sodann zum einen: Es geht noch weiter. Zum anderen ist das Bimmeln für das Kind das Zeichen, sich selbst zu überprüfen:</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>114f.</p>	<p>Aufmerksamkeit trainieren durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nacherzählungen</li> <li>- Ampel-Karten</li> <li>- akustische Signale</li> <li>- Vibrationsalarm</li> <li>- individuelle Möglichkeiten zur Konzentrationssteigerung</li> </ul> <p><i>Kollektivsymbole: Kind mit Aufmerksamkeitsstörungen, Konzentrationsprobleme</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S38</p>

<p>-Höre ich noch zu?  - Habe ich den letzten Satz verstanden und kann ich ihn wiederholen?  - Brauche ich eine Auszeit?</p> <p><i>Vibrationsalarm</i>  Diese Methode funktioniert mit einem Handy, dessen Weckfunktion sich auf Vibrationsalarm stellen lässt. Während einer Still- oder Klassenarbeit sollte ein <b>Kind mit Aufmerksamkeitsstörungen</b> den Wecker so einstellen, dass er alle 10 Minuten einen Vibrationsalarm von sich gibt. Bei Alarm soll das Kind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prüfen, ob es sich noch auf die Aufgabe konzentriert</li> <li>- den Aufgabentext noch mal genau lesen</li> <li>- prüfen, ob seine Antwort der Aufgabenstellung entspricht</li> <li>- bei <b>Konzentrationsproblemen</b> die Augen schließen und bis 100 zählen, um sich wieder zu sammeln</li> </ul> <p><i>Individuelle Konzentrationshilfen</i>  Manchen Kindern kann es helfen sich zu konzentrieren, wenn sie über Kopfhörer eine bestimmte Musik oder Melodie hören dürfen.</p>				
<p>Mit diesen Übungen können Sie als Lehrerin oder Lehrer Ihrem Schüler helfen [bei hoher Ablenkbarkeit (Anm. d. Verf.)]:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn es bei der nächsten Stillarbeit Gemurmel, Rascheln oder Ähnliches im Klassenzimmer gibt, soll sich das Kind nicht umdrehen. Schafft es dies, bekommt es ein Sternchen.</li> <li>- Gehen Sie bei der nächsten Stillarbeit durch die Klasse und legen Sie an jedes Pult einen kleinen Gegenstand, zum Beispiel eine Nuss, eine Blume oder einen Stift. Das <b>autistische Kind</b> soll sich davon nicht ablenken lassen und ohne aufzuschauen seine Aufgabe weiter ausführen. Belohnen Sie es mit einem Sternchen, wenn es klappt.</li> <li>- Öffnen und schließen Sie mehrmals das Fenster. Ein Sternchen gibt es, wenn das Kind davon unbeeindruckt eine Aufgabe weiter bearbeitet.</li> </ul> <p>Bei fünf oder zehn gesammelten Sternchen sollte das Kind sich eine besondere Anerkennung verdient haben.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.</p>	<p>115f.</p>	<p>Reaktion auf Ablenkung trainieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistisches Kind</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S39</p>
<p>Lehrer können in Gesprächen <b>Jugendlichen mit Autismus</b> helfen, ihre Unsicherheit abzubauen und bei der Klasse für mehr Verständnis sorgen.</p>	<p>Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer,</p>	<p>119</p>	<p>Durch Gespräche Unsicherheiten abbauen und Verständnis fördern</p> <p><i>Kollektivsymbole: Jugendliche mit Autismus</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung, Maßnahmen, Verhalten</b></p>	<p>S40</p>

	Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.			
<p><b>Soll man autistischen Schülerinnen und Schülern überhaupt helfen oder sind sie am glücklichsten, wenn man sie in Ruhe lässt?</b></p> <p>Eine Frage, die sich aufdrängt, wenn man Tag ein Tag aus [sic!] gegen die Ablehnung und Verweigerungshaltung des <b>Kindes mit Autismus</b> ankämpfen muss, fast nie auf Dank, sondern immer nur auf Unwillen und Unzufriedenheit trifft. Gleichwohl kann man den Kindern nur helfen, wenn man sie nicht aufgibt. Autisten mögen oft ablehnend erscheinen, oft haben sie auch keine Lust, wollen nicht und können absichtlich andere - meist verbal - verletzen, wenn sie ihre Ruhe haben wollen. Trotzdem können sich einige überaus positiv entwickeln, wenn man erst einmal <b>einen Draht zu ihnen gefunden</b> hat, sie erreicht und begeistern kann. Das kann nicht bei jedem Kind gelingen. Auch nicht jeder Lehrer ist für jedes Kind gleich gut geeignet. Wenn ein Lehrer bei einem Kind gute Erfolge erzielt, kann er bei einem anderen Kind mit seiner Art scheitern. Manchmal reichen schon Kleinigkeiten, um bei einem <b>Autisten</b> einen unauslöschlichen Widerwillen, ja geradezu Hass, heraufzubeschwören. Auch das macht die Beschäftigung mit ihnen zu einer Herausforderung und bisweilen zu einer eher unerfreulichen Arbeit.</p>	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	124	<p>Auch wenn die Arbeit mit Autist:innen herausfordernd sein kann, sollte man sie nicht aufgeben</p> <p><i>Kollektivsymbole: autistische Schülerinnen und Schüler, Kind mit Autismus, Draht, Autisten</i></p> <p><b>Themen: Beziehungsgestaltung</b></p>	S41
<p><b>Soll man der Klasse von dem Autismus erzählen, den anderen Eltern?</b></p> <p>Ja. Meiner Meinung nach erleichtert dieser Schritt einiges für das Kind. Viele Dinge sind nur so lange peinlich und ein Tabu, bis man sie einmal ausgesprochen hat. Die Mitschüler können nun Verständnis für seine Besonderheiten aufbringen, sie wissen, warum der Mitschüler oder die Mitschülerin manchmal anders reagiert und können dem Kind besser helfen. Eine Erleichterung kann es auch sein, wenn die Eltern der anderen Kinder Bescheid wissen, mit ihren Kindern vielleicht sogar zu Hause über das Thema <b>Behinderung</b> sprechen und sie sensibilisieren, solche Mitschüler nicht auszugrenzen.</p>	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	126	<p>Klasse und Eltern über Autismus informieren</p> <p><i>Kollektivsymbole: Behinderung</i></p> <p><b>Themen: Maßnahmen</b></p>	S42
<p><b>Was tun, wenn das Kind mit der eigenen Behinderung hadert und wie die anderen sein möchte?</b></p> <p>Ein Hadern mit der eigenen <b>Behinderung</b> begegnet wahrscheinlich jedem <b>autistischen Menschen</b> irgendwann einmal. Autismus macht vieles schwerer, manche Dinge bleiben einem vielleicht für immer versperrt. Gleichwohl ist ein Leben mit</p>	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit	126	<p>Positive Aspekte des Autismus beachten</p> <p><i>Kollektivsymbole: Behinderung, wie die anderen sein, autistische Menschen</i></p> <p><b>Themen: Verhalten</b></p>	S43

Autismus überaus lebenswert! Wenn ein Kind einmal daran zweifelt, hilft es, ihm all die Stärken aufzuzählen, die es nicht zuletzt dank seines Autismus hat.	praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.			
<b>Was kann man falsch machen?</b> Mitleid empfinden viele <b>autistische Menschen</b> als unangemessen. Bei Kindern halte ich es auch für falsch, sie zu sehr schützen zu wollen. Rücksichtnahme [sic!] ist im richtigen Maß eine gute Sache, allerdings sollte man es auch nicht übertreiben. Kinder müssen lernen, sich mit dem <b>richtigen Leben</b> zu engagieren [sic!] und je eher sie dieses erfahren und sich darin üben können, desto besser. Dem Kind allerdings zu viele Freiheiten geben oder es bis über die Grenze hinaus zu fordern, ist kontraproduktiv und führt nur zu Frustration auf allen Seiten.	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	127	Rücksicht nehmen, aber dennoch fordern  <i>Kollektivsymbole: autistische Menschen, richtigen Leben</i>  <b>Themen: Maßnahmen</b>	S44
Um Herausforderungen anzunehmen, braucht man Selbstvertrauen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Optimismus und Mut. Genau hier können Eltern und Lehrer das Kind unterstützen. Sätze wie „Ich glaub an dich“, „Ich weiß, dass du das schaffen kannst“ stärken das Kind. Manchmal muss man dabei Vertrauen im Vorschuss geben - bei einem <b>Kind mit Autismus</b> kann das anschließende Ergebnis erstaunlich sein.	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	128f.	Positives Selbstbild stärken  <i>Kollektivsymbole: Kind mit Autismus</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung</b>	S45
Allein der Mut zur Veränderung und umso mehr jeder auch noch so kleine Erfolg verdienen großes Lob und Anerkennung. Niemand sollte aber zu schnell zu viel erwarten, <b>autistischen Menschen</b> muss man Zeit geben. Dabei sollten Lehrer immer im Hinterkopf behalten: Jeder auch noch so kleine Schritt in die richtige Richtung ist ein Erfolg. Manchmal muss man aber auch Schritte rückwärts gehen, um voran zu kommen.	Schuster, N. (2013). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.	129	Auch Teilerfolge beachten und loben  <i>Kollektivsymbole: autistische Menschen</i>  <b>Themen: Beziehungsgestaltung</b>	S46

## Feinanalyse ADHS

### Zeile Diskursfragment

1 Störendes Verhalten im Unterricht bzw. das Nichteinhalten von Regeln und ein effektiver  
2 Umgang damit sind ein zentrales Thema gerade bei Schüler/innen mit ADHS. Zwar sind alle  
3 bisher genannten Maßnahmen darauf gerichtet, Unterrichtsstörungen zu vermeiden bzw. zu  
4 reduzieren; trotzdem reicht das oft nicht aus. Kinder und Jugendliche mit ADHS haben  
5 besondere Schwierigkeiten, Regeln zu befolgen; dies liegt meistens nicht an einer  
6 mangelnden Motivation (außer wenn zusätzlich oppositionelle Probleme vorliegen ► **Kap. 1**);  
7 vielmehr stellt die Regeleinhaltung aufgrund der Kernsymptomatik eine besondere  
8 Herausforderung dar, für deren Bewältigung oft nicht ausreichend selbstregulative  
9 Kompetenzen vorhanden sind. Zusätzlich benötigen diese Schüler/innen deutlich mehr  
10 Rückmeldung und externe Verstärkung als andere Kinder, um ein angemessenes Verhalten zu  
11 zeigen (z.B. Frölich et al., 2014). Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an das  
12 Verhaltensmanagement dieser Schüler/innen.

13 Der kompetente Umgang mit wiederholten Störungen im Unterricht ist auch insofern wichtig,  
14 als sich nicht selten ein eskalierender Kreislauf (Teufelskreis) entwickelt: Die wiederholte  
15 Aufforderung der Lehrkraft, ein störendes Verhalten zu beenden bzw. sich an die Regeln zu  
16 halten, wird (zunächst) nicht beachtet. Die Lehrkraft reagiert entweder emotional und drohend  
17 oder sie resigniert. Im ersten Fall kann es zu einem Machtkampf kommen, in dem die  
18 Lehrperson möglicherweise irgendwann mit Aggression reagiert und harte Strafen ausspricht.  
19 Alternativ befolgt der/die Schüler/in irgendwann die Aufforderung, in diesem Fall tritt ganz  
20 häufig eine Erleichterung auf Seiten der Lehrkraft ein, sie geht – oft ohne eine positive  
21 Reaktion zu zeigen – wieder zum Unterricht über. Der/die Schüler/in erhält also keine  
22 positive Verstärkung für die (wenn auch verzögerte) Regelbefolgung. Im zweiten Fall – der  
23 Resignation der Lehrkraft – wird das Kind bzw. der/die Jugendliche für sein Verhalten  
24 (negativ) verstärkt (das Ermahnen hört auf, siehe ‚Operante Verstärkung‘) (z.B. Frölich et al.,  
25 2014). Diesen Teufelskreis erleben Kinder und Jugendliche mit ADHS bereits in der Familie  
26 und lernen daraus, dass es sich entweder nicht lohnt, sich anzustrengen, oder dass man nur  
27 lange genug Widerstand leisten muss, um sein Ziel zu erreichen.

28 Eine solche Eskalation kann – vor allem, wenn die Lehrkraft noch keinen Überblick darüber  
29 hat, wer die Störung verursacht hat, oder emotional zu sehr beteiligt ist – vermieden werden,  
30 indem die Situation frühzeitig beendet und dann zeitnah (z.B. nach dem Unterricht oder am  
31 nächsten Tag) geklärt wird. Schüler/innen sollten wissen, dass ihr Verhalten Konsequenzen  
32 hat, aber sie sollten auch erfahren, dass Schwierigkeiten möglichst sachlich und kompetent  
33 geklärt werden (Gawrilow, 2012).

34 Im Bereich des Verhaltensmanagements haben sich – insbesondere bei Kindern und  
35 Jugendlichen mit ADHS – operante Verfahren (Verstärkerpläne) als geeignet zum Aufbau  
36 erwünschten bzw. Abbau unerwünschten Verhaltens erwiesen. Eine Reihe von  
37 Übersichtsbeiträgen und Metaanalysen kommt zu dem Ergebnis, dass der Einsatz von  
38 Verstärkung als eine der wirksamsten Interventionen im Schulkontext zur Verhaltensänderung  
39 bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS (aber auch bei anderen Schüler/innen) gewertet

40	werden kann. Positive Effekte lassen sich sowohl im Sozialverhalten als auch im
41	Lernverhalten und in den schulischen Leistungen nachweisen (z.B. Trout et al., 2007;
42	DuPauk, Eckert & Vilaro, 2012; Fabiano, Schatz, Aloe, Chacko & Chronis-Tuscano, 2015;
43	Richard et al., 2015).

**Tabelle 10** Feinanalyse ADHS Fachbuch (MS48)

<b>Zeile</b>	<b>Diskursfragment</b>
1	Der Belohnungsplan (M10, M11, M12) soll Ihrem AD(H)S-Schüler helfen, sein Verhalten zu
2	kontrollieren. Aufgrund ihrer hohen Emotionalität und ihrer häufigen frustrierenden
3	Erfahrungen sprechen AD(H)S-Betroffene besonders gut auf positive Verstärkung an (vgl.
4	Kapitel 1.8.)! Belohnungspläne erlauben es, das Problemverhalten durch gezielte Verstärkung
5	zu verändern. Dabei wird das zu modifizierende Verhalten mit dem Schüler abgesprochen und
6	in den Plan eingetragen. Es sollten nie mehr als drei Verhaltensweisen gleichzeitig
7	angegangen werden! Zeigt der Betreffende das erwünschte Verhalten, tragen Sie dafür am
8	entsprechenden Tag einen Smiley ein. Eine bestimmte vorab festgelegte Anzahl von Smileys
9	kann in eine von dem Schüler selbst ausgesuchte Belohnung eingetauscht werden. Dabei geht
10	es nicht um pädagogisch wertvolle Belohnungen, sondern um etwas, was der Betreffende sich
11	wirklich wünscht. Dies kann von Computerspielen über Fernsehen bis zu Freizeitaktivitäten
12	mit Eltern oder Freunden reichen. Um der Hyperaktivität gerecht zu werden, sollte man
13	Wünsche, die Bewegung mit einschließen (z.B. Zoobesuch, Fahrradtour ...), sofern sie denn
14	vorhanden sind, natürlich als Belohnung vorziehen. Durch die Möglichkeit der Variation von
15	Belohnungen verliert die Methode auch über längere Zeit und in unterschiedlichen
16	Situationen nicht ihre Wirksamkeit. Ist eine Verhaltensweise gut trainiert, kann eine andere
17	für diese eingesetzt und trainiert werden.

**Tabelle 11** Feinanalyse ADHS Ratgeber (SN23)

<b>Zeile</b>	<b>Diskursfragment</b>
1	Dieses Beispiel vermittelt einen Eindruck davon, dass auch dieses Buch kein Allheilmittel ist,
2	und wir möchten Ihnen da auch nichts vormachen: Der Umgang mit AD(H)S-Schülern wird
3	immer anstrengend bleiben. Aber in diesem Buch finden sie Anregungen, Tipps und Hilfen,
4	wie Sie die schwierige Situation trotzdem meistern können und nicht mehr tatenlos zusehen
5	müssen, wie die Klasse und Ihr Unterricht auseinandergenommen werden. Und nach und nach
6	werden Sie dabei feststellen, was AD(H)S-Betroffene bereit sind, für <b>Sie</b> zu leisten, weil Sie
7	sie nicht als hoffnungslosen Fall abstempeln, sondern bereit sind, mit ihnen zu arbeiten!
8	Bedenken Sie, dass AD(H)S-Betroffene hoch emotional sind: Sie werden es Ihnen vielfach
9	danken! Also, nehmen Sie diese Herausforderung an und seien Sie ein Lichtblick!

**Tabelle 12** Feinanalyse ADHS Ratgeber (SN31)

<b>Zeile</b>	<b>Diskursfragment</b>
1	Ermöglichen Sie den Kindern ausreichende Bewegung. Gerade das hyperaktive ADS-Kind
2	kann nur schwer über eine längere Zeit sitzen. Wenn es unruhig wird, kann es auch nicht

- 3 aufpassen. Machen Sie sich immer wieder klar, daß das Kind Sie nicht absichtlich ärgern  
4 möchte, sondern einfach nicht weiß, wie es mit seiner Unruhe umgehen soll. Üben Sie sich in  
5 Gelassenheit. Scheuen Sie sich nicht, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Sie können sich einer  
6 Supervisionsgruppe anschließen oder den Schulpsychologen zu Rate ziehen, eventuell auch  
7 eine Konferenz für das Kind einberufen, und auf jeden Fall sollten Sie die Probleme offen mit  
8 den Eltern besprechen. Versuchen Sie die Schwierigkeiten ehrlich zu benennen, aber hüten  
9 Sie sich vor Schuldzuweisungen.
- 10 Loben Sie das Kind, wenn es angemessene Verhaltensweisen zeigt. Geben Sie ADS-Kindern  
11 Aufgaben, bei denen sie laufen müssen und probieren Sie Übungen aus, mit denen die ganze  
12 Klasse bewegt am Unterricht teilnehmen kann. Das Wichtigste für aufmerksamkeitsgestörte  
13 Kinder ist ein abwechslungsreicher Unterricht, der sie in den Bann zieht und beim Thema  
14 bleiben lässt.
- 15
- 16 **Ermöglichen Sie den Kindern ausreichend Bewegung und lockern Sie den Unterricht**  
17 **auf.**
- 18 **Bleiben Sie gelassen und atmen Sie öfter durch.**
- 19 **Holen Sie sich Hilfe.**
- 20 **Sprechen Sie die Probleme klar und deutlich an.**
- 21 **Loben Sie das Kind, wenn es etwas gut gemacht hat.**

**Tabelle 13** Feinanalyse ADHS Innensicht (N-B3)

## Feinanalyse Autismus

Zeile	Diskursfragment
1	Das autistische Kind ist in besonderem Maße darauf angewiesen, eine für ihn überschaubare
2	räumliche Struktur vorzufinden, die Unterschiede zwischen ihm selbst und den anderen
3	Klassenmitgliedern deutlich macht. So ist es sinnvoll, einen erkennbar eigenen Stuhl und einen
4	eigenen Tisch zu haben, die entweder farblich oder durch Sticker, Bilder o.Ä. so gestaltet sind,
5	dass sie jederzeit zugeordnet werden können. Um Stigmatisierungsprozesse zu reduzieren,
6	können im IT-Unterricht Fotoaufnahmen aller Schüler der Klasse gemacht werden, die dann
7	mit Folie überzogen an den Stühlen befestigt werden.
8	Die Struktur und die Ordnung des Klassenzimmers selbst sind für das autistische Kind
9	wichtige Orientierungen. Dabei sind folgende Grundsätze zu beachten:
10	
11	• Wenn sich Menschen mit einer Wahrnehmungsverarbeitungsstörung auf einen
12	Themenbereich konzentrieren sollen, den sie zum Beispiel über den Hörsinn aufnehmen,
13	so muss gewährleistet sein, dass möglichst wenig Reize auf den anderen
14	Wahrnehmungskanälen auf sie einströmen.
15	• Der Schüler benötigt in den meisten Fällen eine unmittelbare Nähe zum Lehrer und zur
16	Tafel, damit er die zentralen Lernangebote unmittelbar hören und sehen kann.
17	• Der Lichteinfall sollte allenfalls seitlich erfolgen. Ein Sitzen in Richtung des Fensters oder
18	mit Blick auf gegenüberstehende Mitschüler würde bedeuten, dass kontinuierlich
19	sensorische Veränderungen entstehen.
20	• Autistische Kinder können bei einer zu großen Störung dadurch unterstützt werden, dass
21	ausschließlich „ruhige“, konzentrierte Schüler neben ihnen sitzen, die auch über die
22	besondere Situation des Schülers informiert sind.
23	• Auch gelegentliche Berührungen oder Randgespräche können einen Schüler so dauerhaft
24	in seiner Verarbeitung stören, dass er dem Unterricht nicht mehr folgen kann.

**Tabelle 14** Feinanalyse Autismus Fachbuch (HW4)

Zeile	Diskursfragment
1	Um soziale Regeln und angemessenes Sozialverhalten zu verdeutlichen, kann man auch mit
2	<i>Social Stories</i> (Gray / White 2004) oder der <i>Comic Strip Conversation</i> arbeiten (Gray 1994).
3	Eine Social Story beschreibt eine soziale Situation, so dass [sic!] dem Schüler die damit
4	zusammenhängenden Regeln, ihr Ablauf und die Erwartungen an sein Verhalten verständlich
5	werden.

**Tabelle 15** Feinanalyse Autismus Ratgeber (B.S24)

Zeile	Diskursfragment
1	Da Schüler im AS aufgrund ihrer veränderten Wahrnehmung Schwierigkeiten haben, verbalen
2	Anweisungen und Instruktionen zu folgen, sollte man stattdessen visuelle Hilfen einsetzen.

3	Zudem denken viele Schüler im AS eher in Bildern als in Worten (Attwood 2008, 302).
4	Visuelle Darstellungen, wie Diagramme, unterstützen das Verständnis von Sachverhalten bei
5	Schülern mit einem visuellen Lernstil (Attwood 2008, 302).
6	Vermieden werden müssen z.B. kurze Hinweise in der oberen Ecke der Tafel, wo vielleicht
7	gerade noch etwas Platz ist. Berücksichtigt man die Filterschwäche eines Schülers im AS, dann
8	wird klar, dass ein unübersichtliches Tafelbild für ihn wie ein Wimmelbild ist, in dem nach
9	einer wichtigen Information gesucht werden soll. Aber auch ein aus unserer Sicht
10	übersichtliches Tafelbild kann für einen Schüler im AS noch ein undurchdringliches Chaos
11	darstellen, weil er eventuell nicht nur die Schrift und die Zeichnungen, sondern auch die
12	Schlieren der abgewischten Kreide, Kreidestaub usw. auf der Tafel wahrnimmt.
13	Unter diesem Gesichtspunkt muss man auch das Lehrbuch oder das Arbeitsblatt betrachten.
14	Kann der Schüler sich konzentriert der für ihn wichtigen Information zuwenden? Oder wird er
15	überfordert von zu vielen Aufgaben, Erläuterungen und Zusatzinformationen ohne Bezug zum
16	Lerngegenstand? Kann er erkennen, woran er arbeiten soll? Ist vielleicht eine bunte Schnecke
17	am oberen Rand des Übungsblattes abgedruckt, die für den Schüler im AS eher ein Störfaktor
18	ist und keinen Informationswert hat, für neurotypische Kinder aber emotional bedeutsam ist?

**Tabelle 16** Feinanalyse Autismus Ratgeber (B.S39)

**Zeile    Diskursfragment**

1	Wie aber können Lehrer es erreichen, dass das autistische Kind in der Klasse Anerkennung
2	findet und in die Gemeinschaft eingegliedert wird? Wie können sie ihm helfen, einerseits die
3	Welt und Bedürfnisse der anderen besser zu verstehen, andererseits von den Mitschülern
4	endlich so akzeptiert zu werden, wie sie sind?
5	Ein Versuch sind Mentoren. Der Lehrer ist dabei auf die Mithilfe einiger Schüler angewiesen.
6	Diese Schüler sollten zuverlässig sein und bereit, dem autistischen Kind zu helfen. Die
7	Aufgabe der Mentoren ist es, dem Schüler mit Autismus bei Problemen zur Seite zu stehen,
8	sei es, dass er im Unterricht etwas nicht verstanden hat oder jemanden braucht, der zwischen
9	ihm und anderen bei Streitereien und Konflikten vermittelt. Auch bei Stundenplanänderungen,
10	Raumwechseln und anderen Situationen, in denen sich der Schüler mit Autismus unsicher
11	fühlt, kann er sich an die Mentoren wenden. Ist er einmal krank, sollten ihn bestenfalls seine
12	Mentoren mit den Hausaufgaben versorgen, ihn vielleicht auch mal anrufen und sich
13	erkundigen, wie es ihm geht.
14	Im Idealfall übernehmen die Mentoren für das autistische Kind die Rolle von richtigen
15	Freunden, die es von sich aus so ohne weiteres nicht gewinnen kann. In wie weit [sic!]
16	allerdings auch die Mentoren das autistische Kind als Freund betrachten, sei dahingestellt.
17	Wichtig ist, dass sie es als ihren Schützling akzeptieren, vielleicht auch stolz darauf sind, dass
18	gerade sie vom Lehrer für die verantwortungsvolle Aufgabe ausgesucht worden sind.
19	Manche autistische Schüler greifen von alleine zu der Mentoren-Strategie. Diese Kinder
20	suchen sich gezielt einen oder wenige „Freunde“ und verfolgen damit vor allem das Ziel, in
21	ihnen einen zuverlässigen Ansprechpartner zu finden und durch sie geschützt zu sein.

**Tabelle 17** Feinanalyse Autismus Innensicht (S13)

## Verhalten

Verhaltensbereich	Diskursfragmente
Lernverhalten	MS2, MS3, MS5, MS24, MS25, MS27, MS28, MS32, MS38, MS48, MS56, SN27
Anstrengungsbereitschaft/Motivation	MS3, MS7, MS8, MS10, MS14, MS16, MS17, MS20, MS21, MS22, MS40, MS43, SN12, SN17, N-B4, N-B5, N-B9
Arbeitsverhalten	MS2, MS3, MS8, MS13, MS14, MS30, MS36, SN11, SN19, SN20, SN29, N-B10
Selbstwertgefühl/Selbstbild	MS3, MS8, MS22, MS24, N-B10, N-B11
(Un-) Aufmerksamkeit	MS7, MS8, MS11, MS12, MS15, MS18, MS20, MS27, MS28, MS31, MS34, MS38, MS56, SN5, SN13, SN14, SN16, SN17, SN27, SN28, SN29, N-B2, N-B3, N-B4, N-B10
Selbststrukturierung/planvolles Handeln	MS14, MS22, MS23, MS24, MS26, MS27, MS31, MS41, SN11, SN14, SN24, SN25, SN26, SN27, SN28, SN29, N-B6, N-B9, N-B10
Selbstreflexion	MS8, MS25, SN29, N-B10, N-B11, N-B13
Ablenkbarkeit	MS15, MS19, MS31, MS33, MS34, MS35, MS42, SN6, SN12, N-B2
Selbstregulation/Impulsivität	MS8, MS10, MS11, MS18, MS20, MS22, MS23, MS24, MS25, MS27, MS48, MS53, MS56, SN8, SN9, SN10, SN11, SN16, SN17, SN20, SN22, SN23, SN29, SN30, N-B5, N-B7, N-B8
Hyperaktivität	MS42, MS53, SN5, SN7, SN16, SN17, SN23, SN29, N-B3
Regeln/Regel Einhaltung	MS43, MS48, SN3, SN4, SN19, SN20, N-B5, N-B14
Sozialverhalten	MS5, MS31, MS48, MS56, SN20, N-B4
Aggressives Verhalten	MS52, N-B7, N-B13

**Tabelle 18** Thematisierte Verhaltensbereiche ADHS

Verhaltensbereich	Diskursfragmente
Motorische Fertigkeiten	HW1, HW3, B.S14, B.S36, B.S55, B.S70, S3, S23
Konzentration	HW2, HW4, HW12, B.S37, B.S39, B.S51, B.S54, S3, S5, S23, S27, S37, S38
Flexibilität	HW5, HW6, HW7, HW10, HW11, HW14, HW17, HW20, B.S17, B.S23, B.S59, B.S65, B.S66, B.S67, B.S73, B.S77, S5, S7, S13
Orientierung (zeitlich & räumlich)	HW2, HW4, HW5, HW8, HW10, B.S51, B.S52, B.S53, B.S57, B.S58, B.S59, B.S61, S5
Selbststrukturierung	HW5, HW7, HW8, HW9, HW12, HW14, HW20, B.S41, B.S43, B.S44, B.S47, B.S48, B.S49, B.S50, B.S51, B.S57, B.S59, B.S69, S17, S36
Arbeitsverhalten	HW14, HW17, B.S9, B.S41, B.S43, B.S44, B.S45, B.S46, B.S50, B.S70, S2, S3, S23, S29, S35, S36
Lernverhalten	HW4, HW10, HW13, HW14, HW15, HW16, B.S37, B.S38, B.S39, B.S40, B.S42, B.S51, B.S54, B.S60, B.S69, B.S70, S3, S25
Kommunikative Fähigkeiten/Sprachverständnis	HW16, B.S1, B.S2, B.S3, B.S4, B.S5, B.S7, B.S8, B.S11, B.S12, B.S13, B.S23, B.S26, B.S39, B.S53, B.S74, B.S75, B.S79, S4, S10, S12, S15, S19, S20, S21, S24, S28, S33
Sozialverhalten	B.S7, B.S10, B.S11, B.S15, B.S16, B.S18, B.S19, B.S20, B.S21, B.S23, B.S24, B.S26, B.S71

	B.S72, B.S87, S6, S8, S9, S12, S13, S15, S22, S33, S34
<b>Regeln/Regeleinhaltung</b>	B.S16, B.S24, B.S25, B.S26, B.S65, B.S87, S6, S9, S16, S24
<b>Ablenkbarkeit</b>	HW4, B.S54, B.S55, B.S56, B.S57, S39
<b>Aggressives Verhalten</b>	B.S33, B.S73, B.S74, B.S75, B.S76, B.S77, B.S78, B.S79, B.S80, B.S81, B.S82, B.S83, B.S84, B.S85, B.S86, S12
<b>Selbstregulation</b>	HW5, B.S9, B.S33, B.S34, B.S35, B.S51, B.S55, B.S62, B.S63, B.S64, B.S70, B.S73, B.S84, B.S85, B.S86, S3, S6, S10, S31, S32
<b>Selbstbild</b>	S30, S40, S43

**Tabelle 19** Thematisierte Verhaltensbereiche Autismus

<b>Erwartetes Verhalten</b>	<b>Auftretendes Verhalten</b>	<b>Diskursfragmente</b>
Die Schüler:innen zeigen Anstrengungsbereitschaft.	Die Schüler:innen zeigen eine schwankende Anstrengungsbereitschaft.	MS3, MS7, MS10, MS24
Die Schüler:innen verfügen über ein gutes Selbstwirksamkeitsempfinden.	Die Schüler:innen fühlen sich nur selten gebraucht.	MS3, MS24, N-B10
Die Schüler:innen haben Freude beim Lernen.	Die Schüler:innen haben Angst vor dem Lernen.	MS3, MS8
Die Schüler:innen bewerten die Schule positiv.	Die Schüler:innen haben aufgrund negativer Vorerfahrungen Vorbehalte.	MS3
Die Schüler:innen stören den Unterricht nicht.	Die Schüler:innen stören den Unterricht.	MS3, MS19, MS20, MS43, MS44, MS45, MS46, MS48, MS51, SN5, SN21
Die Schüler:innen sind offen für Rückmeldungen.	Die Schüler:innen neigen zu Verdrängung und Bagatellisierung.	MS3, N-B13
Die Schüler:innen befolgen die Anweisungen ihrer Lehrkräfte.	Die Schüler:innen beachten die Anweisungen der Lehrkräfte teilweise nicht.	MS3, MS48
Die Schüler:innen können dem Unterricht folgen.	Die Schüler:innen können dem Unterricht nicht über einen längeren Zeitraum folgen.	MS3, MS12, MS28, MS29, MS32, MS38, SN5
Die Schüler:innen können ihr Leistungspotenzial ausschöpfen.	Die Schüler:innen erzielen schlechtere Leistungen als es von ihrer Begabung her möglich wäre.	MS3, MS28, N-B2
Die Schüler:innen sind aufmerksam und konzentriert.	Die Schüler:innen verfügen über eine kurze Aufmerksamkeitsspanne.	MS7, MS8, MS15, MS18, MS31, MS34, SN5, SN8, SN17, SN28, N-B2, N-B3, N-B4, N-B10
Die Schüler:innen wollen lernen.	Die Schüler:innen sind antriebslos.	MS7, N-B9
Die Schüler:innen haben Vertrauen in ihre Kompetenzen.	Die Schüler:innen verfügen über eine geringe Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten.	MS8, MS22
Die Schüler:innen können sich selbst und ihre Leistungen reflektieren.	Den Schüler:innen fällt das Reflektieren von sich selbst und ihren Leistungen schwer.	MS3, MS8, MS25
Schüler:innen verfügen über eine gute Ausdauer.	Die Schüler:innen verfügen über eine schwankende Ausdauer.	MS10, MS24
Die Schüler:innen können lösungsorientiert mit Fehlern und Misserfolgen umgehen.	Die Schüler:innen verfügen über eine geringe Frustrationstoleranz.	MS10, MS26

Die Schüler:innen verstehen auch komplexe Sachverhalte.	Die Schüler:innen verfügen über Schwierigkeiten beim Verstehen komplexer Sachverhalte.	MS14
Die Schüler:innen verfügen über eine systematische und organisierte Arbeitsweise.	Die Schüler:innen verfügen über eine unstrukturierte und impulsive Arbeitsweise.	MS14, MS22, MS23, MS24, MS41, SN11, SN29, N-B6
Die Schüler:innen sind motiviert.	Die Schüler:innen zeigen unmotiviertes Verhalten.	MS14, MS15, MS20, MS25, MS43, SN12, SN17
Die Schüler:innen können sich auf das Wesentliche konzentrieren.	Die Schüler:innen lassen sich von unwesentlichen Details ablenken.	MS15, MS34, MS35, SN6, SN29
Die Schüler:innen lassen sich nicht ablenken.	Die Schüler:innen lassen sich leicht ablenken.	MS15, MS19, MS31, MS33, MS34, MS42, SN6, SN12, N-B2
Die Schüler:innen zeigen eine Bereitschaft zur Mitarbeit.	Die Schüler:innen verhalten sich impulsiv und hyperaktiv.	MS21, MS46, MS53
Die Schüler:innen setzen sich mit dem Lernstoff auseinander.	Die Schüler:innen verweigern sich bei Überforderung.	MS21, MS22
Die Schüler:innen verfügen über Strategien zur Selbstregulation.	Die Schüler:innen reagieren impulsiv und verfügen nicht über ausreichend selbstregulative Kompetenzen.	MS23, MS25, MS48, MS51, SN8, SN10, SN17, SN22, N-B7, N-B8
Die Schüler:innen können ihr eigenes Handeln selbstständig überwachen, steuern und anpassen.	Die Schüler:innen handeln impulsiv.	MS24, MS26, SN17, SN23, SN26, SN30, N-B3
Die Schüler:innen sind diszipliniert.	Die Schüler:innen verfügen über Disziplinprobleme.	MS43
Die Schüler:innen halten Verhaltensregeln ein.	Die Schüler:innen verhalten sich seltener anforderungskonform und haben Schwierigkeiten beim Befolgen von Regeln.	MS46, MS48, SN19, SN22, N-B5, N-B14
Die Schüler:innen sitzen während des Unterrichts ruhig auf ihren Plätzen.	Die Schüler:innen sind hyperaktiv und verfügen über einen erhöhten Bewegungsdrang.	SN7, MS42, MS53, SN5, SN17, SN23, N-B2, N-B3
Die Schüler:innen können sich selbst strukturieren.	Die Schüler:innen benötigen Strukturierung von außen.	SN11, SN24, SN25, SN26, SN27, SN28, N-B6, N-B10

**Tabelle 20** Verhaltensdiskrepanz ADHS (ausführlich)

<b>Erwartetes Verhalten</b>	<b>Auftretendes Verhalten</b>	<b>Diskursfragmente</b>
Die Schüler:innen verfügen über altersgerecht entwickelte motorische Fähigkeiten.	Die Schüler:innen weisen motorische Schwierigkeiten auf.	HW1, B.S14, B.S70, S3
Die Schüler:innen sind ausgeglichen und entspannt.	Die Schüler:innen empfinden eine innere Unruhe.	HW2
Die Schüler:innen sind aufmerksam und konzentriert.	Die Schüler:innen weisen eine mangelhafte Konzentrationsfähigkeit auf.	HW2, S3, S27, S37, S38
Die Schüler:innen verfügen über eine räumliche Orientierung.	Die Schüler:innen verfügen über Schwierigkeiten mit der räumlichen Orientierung.	HW4, HW5, B.S51, B.S52, B.S53, B.S57, S3
Die Schüler:innen können sich auf mehrere Sinneskanäle gleichzeitig konzentrieren und über diese Informationen aufnehmen.	Die Schüler:innen können sich auf einen Sinneskanal zur Zeit konzentrieren und über diesen Informationen aufnehmen.	HW4, S23
Die Schüler:innen können dem Unterricht folgen.	Die Schüler:innen können schnell in ihrer Verarbeitung	HW4, HW12

	gestört werden, sodass sie dem Unterricht nicht mehr folgen können.	
Die Schüler:innen finden sich auch in strukturlosen Situationen zurecht.	Die Schüler:innen fühlen sich in strukturlosen Situationen unsicher.	HW5, S6
Die Schüler:innen verfügen über eine zeitliche Orientierung.	Die Schüler:innen benötigen klare, zeitliche Angaben von außen.	HW5, HW8, HW9, B.S43, B.S58, B.S59, B.S61, S17
Die Schüler:innen können mit Veränderungen umgehen und sich mit diesen arrangieren.	Die Schüler:innen benötigen Zeit, um sich auf Veränderungen einzustellen und sich mit diesen arrangieren zu können.	HW6, HW7, HW11, HW17, B.S65, B.S66, B.S67, S5, S7
Die Schüler:innen können ihre Arbeits- und Handlungsschritte selbstständig planen und strukturieren.	Die Schüler:innen benötigen bei ihrer Arbeitsplanung externe Strukturierungshilfen.	HW9, HW10, HW14, B.S43, B.S44, B.S47, B.S49, B.S50, S36
Die Schüler:innen können verschiedene Wahrnehmungskanäle zum Lernen nutzen.	Die Schüler:innen lernen primär über den visuellen Wahrnehmungskanal.	HW10, HW13, HW14, HW16, B.S6, B.S39, B.S47, B.S49, B.S60, S3
Die Schüler:innen können sich flexibel auf unbekannte Situationen einstellen.	Die Schüler:innen benötigen im Voraus präzise und klare Informationen über die jeweiligen Rahmenbedingungen.	HW2, HW10, HW20, B.S6, B.S17, B.S35, B.S59, B.S65
Die Schüler:innen können sich selbst strukturieren und organisieren.	Die Schüler:innen benötigen klare, vorgegebene Strukturen.	HW14, HW20, B.S44, B.S69, B.S73, S5
Die Schüler:innen können auditive Informationen aufnehmen und verarbeiten.	Die Schüler:innen verfügen über eine verminderte Verarbeitungsfähigkeit auditiver Informationen.	HW13, HW14, HW16, B.S39
Die Schüler:innen können Transferleistungen erbringen.	Die Schüler:innen können Transferleistungen nicht oder verzögert erbringen.	HW15
Die Schüler:innen können Informationen zeitnah verarbeiten.	Die Schüler:innen benötigen Zeit zum Verarbeiten von Informationen.	HW15, B.S38, B.S70, S29
Die Schüler:innen erkennen Körpersprachliche Signale und interpretieren diese korrekt.	Die Schüler:innen erkennen und interpretieren Körpersprachliche Signale nicht oder nicht korrekt.	B.S1, B.S3, B.S74, S10,
Die Schüler:innen verstehen bildhafte Sprache.	Die Schüler:innen verfügen über ein konkretistisches Sprachverständnis.	B.S2, B.S3, B.S26, B.S53, S19, S28
Die Schüler:innen reagieren auch auf indirekte Aufforderungen.	Die Schüler:innen ignorieren indirekte Aufforderungen oder verstehen diese falsch.	B.S2, B.S3, S15, S19, S21
Die Schüler:innen wenden „ich“ und „du“ korrekt an.	Die Schüler:innen benötigen Hilfe bei der korrekten Verwendung von „ich“ und „du“	B.S4
Die Schüler:innen können ihre Stimme modulieren.	Die Schüler:innen sprechen monoton und wenig intoniert.	B.S5
Die Schüler:innen kennen die impliziten sozialen und Gesprächsregeln und wenden diese an.	Die Schüler:innen kennen die impliziten sozialen und Gesprächsregeln nicht.	B.S7, B.S8, B.S12, B.S24, B.S25, B.S26, S9, S11, S15, S19, S33
Die Schüler:innen verfügen über soziale Kommunikationsfähigkeiten.	Die Schüler:innen verfügen über eingeschränkte soziale Kommunikationsfähigkeiten.	B.S10, B.S11, B.S13, B.S20, B.S15, B.S72, B.S75, S22, S24
Die Schüler:innen verfügen über die Theory-of-Mind-Fähigkeit.	Die Schüler:innen können sich nur begrenzt in andere hineinversetzen.	B.S16, S34

Die Schüler:innen bauen soziale Beziehungen auf und erhalten diese aufrecht.	Die Schüler:innen haben Schwierigkeiten damit, sich auf andere Personen einzustellen.	B.S18, B.S23, B.S77,
Die Schüler:innen halten sich dann an Regeln, wenn es sinnvoll ist.	Die Schüler:innen verfügen über einen rigiden und unflexiblen Regelgebrauch.	B.S26, B.S87, S16
Die Schüler:innen verfügen über ein Gefahrenbewusstsein.	Die Schüler:innen haben keine Angst vor bestimmten Gefahren.	B.S27
Die Schüler:innen lassen sich durch soziale Belohnungen motivieren.	Die Schüler:innen benötigen andere Möglichkeiten als soziale Belohnungen zur Motivation.	B.S28, B.S29, B.S32
Die Schüler:innen können sich selbst regulieren.	Die Schüler:innen benötigen Stereotypen und Reizreduktionen zur Regulation.	B.S34, B.S35, B.S62, B.S55, B.S73, S3, S31, S32
Die Schüler:innen können äußere Reize selbstständig ausblenden.	Die Schüler:innen sind sehr reizoffen und benötigen eine reizarme Umgebung.	B.S35, B.S54, B.S70
Die Schüler:innen können andere imitieren.	Die Schüler:innen können andere schlecht oder nicht imitieren.	B.S36, S8
Die Schüler:innen können Informationen auf das Wesentliche reduzieren.	Die Schüler:innen können Informationen nicht oder schwer auf das Wesentliche reduzieren.	B.S37, B.S39, B.S54, S20
Die Schüler:innen lernen intuitiv aus Handlungskonsequenzen, indem sie andere Menschen beobachten.	Die Schüler:innen lernen diskursiv aus Handlungskonsequenzen, indem ihnen das Verhalten anderer erklärt wird.	B.S40, S12
Die Schüler:innen können Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und Prioritäten setzen.	Die Schüler:innen gewichten Informationen gleichwertig und können schwer priorisieren.	B.S41, B.S43
Die Schüler:innen lassen sich nicht durch äußere Reize ablenken.	Die Schüler:innen lassen sich leicht durch äußere Reize ablenken.	B.S54, B.S56, S39
Die Schüler:innen sind geduldig und können Wartezeiten selbstständig überbrücken.	Die Schüler:innen benötigen Beschäftigungsmöglichkeiten und können Wartezeiten nicht selbstständig überbrücken.	B.S63, B.S64
Die Schüler:innen sind motiviert, sich mit den Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen.	Die Schüler:innen verfügen über ein eingeschränktes Interessensgebiet und sind darüber hinaus wenig bis gar nicht motiviert, sich mit den Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen.	S14
Die Schüler:innen erfassen und verstehen auch implizite Informationen.	Die Schüler:innen erfassen und verstehen explizite Informationen, implizite jedoch nicht.	S20

**Tabelle 21** Verhaltensdiskrepanz Autismus (ausführlich)

## Maßnahmen

Maßnahmen AD(H)S	Diskursfragmente AD(H)S
Personenbezogen	MS23, MS24, MS25, MS26, MS27, MS38, MS39, MS40, MS41, MS43, MS44, MS46, MS48, MS49, MS50, MS51, MS52, MS53, MS54, MS55, SN3, SN4, SN8, SN10, SN11, SN13, SN14, SN15, SN20, SN21, SN22, SN23, SN24, SN25, SN26, SN27, SN28, SN29, SN30, N-B3, N-B5, N-B6, N-B7, N-B8, N-B9, N-B10, N-B11, N-B12, N-B13, N-B14
Umgebungsbezogen	MS12, MS13, MS14, MS15, MS16, MS18, MS19, MS20, MS21, MS22, MS28, MS29, MS30, MS31, MS32, MS33, MS34, MS35, MS36, MS37, MS41, MS42, MS45, MS47, MS56, SN5, SN6, SN7, SN11, SN12, SN15, SN19, SN27, SN28, N-B2, N-B3, N-B4, N-B10, N-B15, N-B16
Beziehungsgestaltung	MS1, MS2, MS3, MS4, MS5, MS6, MS7, MS8, MS9, MS10, MS11, MS17, SN2, SN9, SN12, SN21, SN30, SN31, N-B1, N-B6, N-B9, N-B11, N-B14

**Tabelle 22** Maßnahmen ADHS

Maßnahmen Autismus	Diskursfragmente Autismus
Personenbezogen	HW1, HW12, HW19, B.S4, B.S5, B.S7, B.S9, B.S10, B.S11, B.S13, B.S16, B.S20, B.S21, B.S23, B.S24, B.S25, B.S27, B.S28, B.S29, B.S30, B.S31, B.S32, B.S33, B.S34, B.S35, B.S36, B.S40, B.S43, B.S44, B.S45, B.S46, B.S47, B.S48, B.S49, B.S50, B.S63, B.S64, B.S67, B.S72, B.S74, B.S75, B.S76, B.S80, B.S82, B.S85, B.S86, B.S87, S8, S9, S10, S11, S12, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S22, S24, S32, S33, S35, S36, S38, S39, S44
Umgebungsbezogen	HW1, HW2, HW3, HW4, HW5, HW6, HW7, HW8, HW9, HW10, HW11, H13, HW14, HW15, HW16, HW17, HW18, HW19, HW20, B.S1, B.S2, B.S3, B.S6, B.S8, B.S12, B.S14, B.S15, B.S18, B.S19, B.S21, B.S22, B.S23, B.S26, B.S27, B.S35, B.S37, B.S38, B.S39, B.S41, B.S42, B.S51, B.S53, B.S54, B.S55, B.S56, B.S57, B.S58, B.S59, B.S60, B.S61, B.S62, B.S65, B.S66, B.S68, B.S69, B.S70, B.S71, B.S73, B.S77, B.S81, B.S83, B.S84, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S13, S14, S19, S21, S23, S24, S27, S28, S29, S30, S31, S36, S40, S42
Beziehungsgestaltung	B.S17, S1, S18, S25, S26, S30, S32, S34, S40, S41, S45, S46

**Tabelle 23** Maßnahmen Autismus