

Emotionale Entwicklung und heraus- forderndes Verhalten

Implikation für die sozialpädagogische Begleitung
für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung
und kognitiver Beeinträchtigung

Autorin: Chun Yui Hon

Vertiefungsrichtung: Sozialpädagogik

Studienjahrgang: 2021-2026

Diese Arbeit wurde am 28. Juli 2026 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2026

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

In Schweizer Wohneinrichtungen zeigen rund 28% der Bewohnenden mit Kognitiver Beeinträchtigung (KB) herausfordernde Verhaltensweisen. Die gleichzeitige Präsenz von Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und KB gilt als bedeutsamer Risikofaktor. In dieser Bachelorarbeit «Emotionale Entwicklung und herausforderndes Verhalten: Implikation für die sozialpädagogische Begleitung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung und kognitiver Beeinträchtigung » untersucht die Autorin Chun Yui Hon auf Grundlage einer Literaturrecherche, wie die Soziale Arbeit durch die Berücksichtigung der emotionalen Entwicklung herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB professionell verstehen und wirksam begleiten kann.

Die Arbeit verbindet drei theoretische Perspektiven: die entwicklungspsychologische Perspektive anhand der Skala der emotionalen Entwicklung - Diagnostik (SEED), die systemökologische Perspektive sowie das Vulnerabilitäts-Stress-Modell.

Die Ergebnisse zeigen, dass herausforderndes Verhalten nicht als wesensbedingte Folge der Beeinträchtigung zu verstehen ist, sondern als Ausdruck emotionaler Bedürfnisse und gestörter Person-Umwelt-Passung. Auf jeder Perspektive werden praxisorientierte Handlungsempfehlungen für Fachpersonen der Sozialpädagogik abgeleitet, ergänzt durch Empfehlungen auf institutioneller Ebene im Rahmen der UNO-Behindertenrechtskonvention (UNO-BRK).

Danksagungen

Mein herzlicher Dank gilt Frau Judith Adler für die fachkundige Begleitung, die kontinuierliche Unterstützung und die konstruktiven Rückmeldungen während des gesamten Entstehungsprozesses dieser Bachelorarbeit.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie: meinem Mann und meinen zwei Söhnen. Ohne eure tatkräftige Unterstützung im Haushalt, eure positive Energie und euer Lachen hätte ich diese Arbeit nicht fertigstellen können.

Ebenso danke ich den Bewohnenden, die ich im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit begleiten darf. Durch die vielen wertvollen Begegnungen, berührenden Momente und gemeinsamen Erfahrungen haben sie mich inspiriert und mein Verständnis für die Themen dieser Arbeit wesentlich geprägt.

Zum Schluss danke ich mir selbst für die Ausdauer, diese Arbeit trotz aller Herausforderungen zu Ende gebracht zu haben.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	i
Danksagungen	ii
Inhaltsverzeichnis	iii
Abkürzungsverzeichnis	v
1. Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Fragestellung	2
1.3 Motivation	3
1.4 Berufsrelevanz	3
1.5 Zielsetzung und Abgrenzung	3
1.6 Methodisches Vorgehen	4
1.7 Aufbau der Arbeit	5
2. Definition der Begriffe	6
2.1 Kognitive Beeinträchtigung	6
2.2 Autismus-Spektrum-Störung	7
2.3 Emotionale Entwicklung	8
2.4 Kognitive Entwicklung	9
2.5 Herausforderndes Verhalten	9
2.6 Sozialpädagogik	10
2.7 Zwischenfazit	11
3. Zusammenhang zwischen emotionaler Entwicklung und herausforderndem Verhalten	12
3.1 Erklärung aus entwicklungspsychologischer Perspektive	12
3.1.1 Historische Entwicklung des SEED-Instruments	12
3.1.2 Grundannahmen von SEED	13
3.1.3 Zentrale Aussagen und Fundierung durch aktuelle Forschungen	15
3.1.4 Kritik an SEED	20
3.1.5 Bedeutung für Menschen mit ASS und KB	21
3.2 Erklärung aus systemökologischer Perspektive	22
3.2.1 Die systemökologische Theorie nach Bronfenbrenner	22
3.2.2 Ursachen herausfordernden Verhaltens: Gestörte Passung zwischen Person und Umwelt	23
3.2.3 Funktionen herausfordernden Verhaltens als emotionale Bewältigung	24
3.2.4 Bedeutung für Menschen mit ASS und KB	26
3.3 Erklärung aus der Perspektive des Vulnerabilitäts-Stress-Modells	27
3.3.1 Grundlagen des Modells	27

3.3.2 Rolle der emotionalen Entwicklung im Modell	28
3.3.3 Bedeutung für Menschen mit ASS und KB	29
3.4 Zwischenfazit	31
4. Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Begleitung	33
4.1 Entwicklungspsychologisch orientierte Diagnostik mit SEED	33
4.1.1 Warum SEED in der Praxis?	34
4.1.2 Anwendung und Prozess	34
4.1.3 Was folgt aus der Einschätzung?	36
4.1.4 Kritischer Hinweis	39
4.2 Systemökologisch orientierte Handlungsempfehlungen: Gestaltung unterstützender Umwelten	40
4.2.1 Positive Verhaltensunterstützung (PVU)	40
4.2.2 Heilende Architektur	46
4.3 Handlungsempfehlungen aus der Perspektive des Vulnerabilitäts-Stress-Modells	48
4.3.1 Identifikation von Vulnerabilität und Stressoren	49
4.3.2 Frühwarnzeichen erkennen und deeskalieren	49
4.3.3 Coping-Kompetenzen fördern	51
4.4 Handlungsempfehlungen zur institutionellen Verantwortung	52
4.4.1 Personal schulen	53
4.4.2 Teamreflexion und Supervision fördern	53
4.4.3 Förderliche Rahmenbedingungen schaffen	54
4.4.4 UNO-BRK im institutionellen Alltag umsetzen	54
5. Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	56
5.1 Beantwortung der Fragestellungen und zentrale Erkenntnisse	56
5.2 Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis	59
5.3 Kritische Reflexion der Arbeit	60
5.4 Selbstreflexion	61
5.5 Ausblick	62
6. Literaturverzeichnis	63
7. Anhang	70

Abkürzungsverzeichnis

ASS	Autismus-Spektrum-Störung
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition
ICD-11	International Classification of Diseases, 11th Revision
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
KB	Kognitive Beeinträchtigung
KI	Künstliche Intelligenz
PBS	Positive Behaviour Support
PVU	Positive Verhaltensunterstützung
SED-S	Scale of Emotional Development - Short
SEED	Skala der Emotionalen Entwicklung - Diagnostik
SEO	Schema der emotionalen Entwicklung
SEO-R	Skala der Emotionalen Entwicklung für Menschen mit geistiger Behinderung – Revidiert
SEO-R ²	Skala der Emotionalen Entwicklung für Menschen mit geistiger Behinderung – Revidiert ²
ToM	Theory of Mind
UNO-BRK	UNO-Behindertenrechtskonvention

1. Einleitung

Für Einrichtungen der Behindertenhilfe stellt der Umgang mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung (KB), die herausforderndes Verhalten zeigen, eine wiederkehrende und anspruchsvolle Herausforderung dar (Calabrese, 2017, S. 1). In Schweizer Institutionen des Behindertenbereichs zeigen rund 28% der erwachsenen Bewohnenden mit KB herausfordernde Verhaltensweisen (Lustenberger et al., 2019, S. 81). Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und KB treten häufig gemeinsam auf: Rund 8–39 % der Menschen mit KB weisen zusätzlich eine ASS auf, und umgekehrt zeigen 30–50 % der Personen mit ASS auch Merkmale der KB (Conty & Zepperitz, 2022, S. 144). Die gleichzeitige Präsenz von ASS und KB gilt als bedeutsamer Risikofaktor für herausforderndes Verhalten (Lloyd & Kennedy, 2014; McClintock et al., 2013, zit. in Sappok, Hermann et al., 2023, S. 221). Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Kombination von ASS und KB im institutionellen Setting eine besondere fachliche Auseinandersetzung erfordert.

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der emotionalen Entwicklung und dem herausfordernden Verhalten im Kontext der sozialpädagogischen Begleitung von Menschen mit ASS und KB. Die Einleitung stellt zunächst die Ausgangslage dar und leitet daraus die Fragestellung ab. Anschliessend werden Motivation, Berufsrelevanz, Zielsetzung, Abgrenzung sowie das methodische Vorgehen erläutert. Den Abschluss bildet ein Überblick über den Aufbau der Arbeit.

1.1 Ausgangslage

Die emotionale Entwicklung spielt eine zentrale Rolle für das Verhalten eines Menschen. Sappok und Zepperitz (2018) beschreiben, dass die Berücksichtigung des emotionalen Entwicklungsstandes einen wichtigen Zugang zum Verständnis von Verhaltensweisen bietet, die im sozialpädagogischen Begleitsetting für Menschen mit KB als herausfordernd erscheinen (S. 47). Das Niveau der emotionalen Entwicklung ist dabei ein stärkerer Prädiktor für herausforderndes Verhalten als das kognitive Entwicklungsniveau. Es stellt den «missing link» für das adaptive Verhalten dar (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 105). Menschen mit ASS und KB weisen im Vergleich zu Menschen mit alleiniger KB ein deutlich niedrigeres Niveau emotionaler

Entwicklung auf (Sappok et al., 2020, S. 952). Dennoch wird in der Praxis der Behindertenhilfe der Fokus bislang überwiegend auf die kognitive Entwicklung gelegt, während der emotionale Entwicklungsstand wenig Beachtung findet (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 15). Herausfordernde Verhaltensweisen bei Autismus werden aus psychiatrischer Sicht häufig als neurologisch bedingt und kaum steuerbar betrachtet (Theunissen, 2022, S. 83–84). Je nach Ausprägungsgrad können sie zu sozialer Isolation, Marginalisierung und eingeschränkter Teilhabe führen (Theunissen, 2022, S. 88). Dies steht im Widerspruch zu den Zielen der Sozialen Arbeit sowie den Verpflichtungen der Schweiz im Rahmen der UNO-Behindertenrechtskonvention (UNO-BRK), die seit 2014 die gleichberechtigte Teilhabe und Würde von Menschen mit Behinderungen verbindlich verankert (UNO-BRK, 2006, Art. 3). Die Berücksichtigung der emotionalen Entwicklung eröffnet einen zentralen Zugang, um herausforderndes Verhalten besser zu verstehen und daraus angemessene Unterstützungsangebote abzuleiten (Sappok, Hermann et al., 2023, S. 225).

1.2 Fragestellung

Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Bachelorarbeit mit folgender Fragestellung auseinander:

Wie kann die Soziale Arbeit durch die Berücksichtigung der emotionalen Entwicklung herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB professionell verstehen und wirksam begleiten?

Zur Beantwortung dieser Hauptfragestellung werden folgende Unterfragen bearbeitet:

1. Welche emotionalen und verhaltensbezogenen Merkmale zeigen Menschen mit ASS und KB?
2. Was ist der Zusammenhang zwischen emotionaler Entwicklung und dem Auftreten herausfordernden Verhaltens bei Menschen mit ASS und KB?
3. Inwiefern ist dieser Zusammenhang für die Praxis der Sozialen Arbeit relevant?
4. Welche praxisorientierten Handlungsempfehlungen lassen sich für Fachpersonen der Sozialen Arbeit ableiten?

1.3 Motivation

Die Autorin arbeitet seit vier Jahren in einer Wohngruppe für Menschen mit KB, von denen vier der zwölf begleiteten Bewohnenden zusätzlich eine ASS-Diagnose haben. Diese Praxiserfahrungen sowie die vertiefte Auseinandersetzung mit der emotionalen Entwicklung im Studium an der Hochschule Luzern, insbesondere mit dem Schema der emotionalen Entwicklung (SEO) sowie der Skala der emotionalen Entwicklung - Diagnostik (SEED) haben das Interesse geweckt, den Einfluss des emotionalen Entwicklungsstandes auf herausforderndes Verhalten systematisch zu untersuchen und für die sozialpädagogische Praxis nutzbar zu machen.

1.4 Berufsrelevanz

Die Thematik ist für die Soziale Arbeit in mehrfacher Hinsicht berufsrelevant. Als handlungsorientierte Profession orientiert sich die Soziale Arbeit an den Grundsätzen sozialer Gerechtigkeit, der Wahrung der Menschenrechte und der Anerkennung von Diversität. Sie verfolgt das Ziel, soziale Veränderungsprozesse zu fördern und gesellschaftliche Teilhabe zu stärken (Lutz, 2018, S. 289). Mit der Ratifizierung der UNO-BRK durch die Schweiz im Jahr 2014 wurde dieser Auftrag verbindlich konkretisiert. Die Schweiz ist seither verpflichtet, die Würde von Menschen mit Behinderungen zu achten, Diskriminierung zu verhindern und ihre gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu gewährleisten (UNO-BRK, 2006, Art. 1, 3 & 5). Teilhabe setzt voraus, dass Menschen in ihrer gesamten Persönlichkeit, einschliesslich ihrer emotionalen Bedürfnisse wahrgenommen und unterstützt werden. Gemäss dem Berufskodex der Sozialen Arbeit gehört es zu den zentralen Aufgaben von Fachpersonen, die Bedürfnisse von Menschen zu erkennen und ihr Wohlbefinden zu fördern (AvenirSocial, 2010, S. 7). Die Sensibilisierung für den emotionalen Entwicklungsstand stellt damit nicht nur eine fachliche, sondern auch eine professionsethische Verpflichtung dar.

1.5 Zielsetzung und Abgrenzung

Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, den Zusammenhang zwischen emotionaler Entwicklung und herausforderndem Verhalten bei Menschen mit ASS und KB systematisch darzustellen. Daraus sollen praxisrelevante Handlungsempfehlungen

abgeleitet werden, die Fachpersonen darin unterstützen, herausforderndes Verhalten entwicklungsorientiert und bedürfnisorientiert zu begleiten. Damit soll ein Beitrag zur Stärkung der fachlichen Handlungskompetenz sowie zu einem ethisch fundierten professionellen Handeln geleistet werden.

Die Arbeit fokussiert auf sozialpädagogische Handlungsansätze in der Begleitung. Nicht vertieft behandelt werden die diagnostischen Prozesse und klinischen Klassifikationsverfahren von ASS und KB. Die diagnostischen Merkmale von ASS und KB werden jedoch in Kapitel 2 überblicksartig dargestellt, soweit dies für das Verständnis der Zielgruppe und des Zusammenhangs mit herausforderndem Verhalten notwendig ist.

Darüber hinaus leben Menschen in den SEED-Phasen 5 und 6 nach Sappok und Zepperitz (2019) weitgehend selbständig. Herausforderndes Verhalten steht in diesen Phasen meist nicht mit dem emotionalen Entwicklungsstand selbst in Zusammenhang, sondern entsteht vor allem aufgrund inhomogener Entwicklungsprofile oder durch Konflikte im sozialen Umfeld (S. 144–145). Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem Zusammenhang zwischen emotionaler Entwicklung und herausforderndem Verhalten liegt, werden die Phasen 5 und 6 in dieser Bachelorarbeit nicht behandelt.

Um trotz der Fokussierung auf die SEED-Phasen 1 bis 4 einen umfassenden Überblick über das Modell zu gewährleisten, werden die sechs emotionalen Entwicklungsphasen mit den jeweiligen Referenzaltern sowie den zentralen Grundbedürfnissen in Tabelle 1 (siehe Kapitel 3.1.2) dargestellt.

1.6 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Bachelorarbeit ist als Literaturarbeit konzipiert. Die Recherche erfolgte über die Datenbanken Swisscovery und Google Scholar anhand zentraler Begriffe wie emotionale Entwicklung, herausforderndes Verhalten, ASS, KB, SEO, SEED, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Positive Verhalten Unterstützung (PVU), Heilende Architektur und Vulnerabilitäts-Stress-Modell. Ergänzend wurde das Schneeballprinzip angewendet, indem Quellenangaben relevanter Werke für die weitere Recherche genutzt wurden.

Im Rahmen der Erstellung dieser Bachelorarbeit wurde Künstliche Intelligenz (KI) zur Überprüfung von Rechtschreibung und zur sprachlichen Optimierung eingesetzt. Darüber hinaus diente sie der Übersetzung englischsprachiger Fachliteratur, wobei sämtliche Übersetzungen von der Autorin sorgfältig geprüft und angepasst wurden. Zur systematischen Verwaltung und Organisation der Literaturquellen wurde das Literaturverwaltungsprogramm Zotero verwendet.

Eine entsprechende Fussnote findet sich am Ende der Arbeit und orientiert sich am Leitfaden zum Umgang mit KI in Leistungsnachweisen der Bachelorausbildung der Hochschule Luzern.

1.7 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in fünf Hauptkapitel. Kapitel 2 definiert zentrale Begriffe wie KB, ASS, emotionale Entwicklung, kognitive Entwicklung, herausforderndes Verhalten und Sozialpädagogik. Kapitel 3 beleuchtet den Zusammenhang zwischen emotionaler Entwicklung und herausforderndem Verhalten aus drei theoretischen Perspektiven: der entwicklungspsychologischen Perspektive von SEED, der systemökologischen Perspektive sowie dem Vulnerabilitäts-Stress-Modell. Darauf aufbauend werden in Kapitel 4 sozialpädagogische Handlungsempfehlungen formuliert. Kapitel 5 beantwortet die Fragestellung, fasst die zentralen Ergebnisse zusammen, leitet Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis ab und reflektiert die Arbeit kritisch.

2. Definition der Begriffe

In diesem Kapitel werden zentrale Begriffe der Arbeit definiert und eingeordnet. Dazu gehören die KB und die ASS, die emotionale und kognitive Entwicklung sowie herausforderndes Verhalten. Abschliessend wird die Sozialpädagogik in ihren Zielen und Aufgaben kurz erläutert. Ein Zwischenfazit fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen.

2.1 Kognitive Beeinträchtigung

In der Behindertenhilfe werden unterschiedliche Begriffe wie «geistige Behinderung», «intellektuelle Behinderung» oder «kognitive Beeinträchtigung» verwendet. Gemäss Sappok, Georgescu et al. (2023) findet in pädagogischen Kontexten zunehmend der Begriff «kognitive» beziehungsweise «intellektuelle Beeinträchtigung» Verwendung, da er ein Verständnis widerspiegelt, das soziale Teilhabe in den Mittelpunkt stellt (S. 18). In der vorliegenden Arbeit wird ausschliesslich der Begriff «kognitive Beeinträchtigung» verwendet.

Gemäss dem Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5) liegt eine KB vor, wenn Einschränkungen der intellektuellen Funktionsfähigkeit, der adaptiven Funktionsfähigkeit sowie ein Beginn der Beeinträchtigung während der Entwicklungsphase, üblicherweise vor Abschluss der Pubertät beziehungsweise vor dem 18. Lebensjahr, gegeben sind (Lingg & Theunissen, 2023, S. 18). Der Schweregrad richtet sich primär nach dem adaptiven Funktionsniveau (Sappok, Georgescu et al., 2023, S. 19). Die International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11) verwendet den Begriff «Störungen der Intelligenzentwicklung» und unterscheidet sich in der praktischen Anwendung kaum vom DSM-5 (Sappok, Georgescu et al., 2023, S. 18). Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) ergänzt diese Perspektive, indem sie Behinderung als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Umweltfaktoren versteht und den Blick auf Funktionsfähigkeit und Teilhabe richtet (Lingg & Theunissen, 2023, S. 19–20).

2.2 Autismus-Spektrum-Störung

Unter dem Begriff ASS werden heute unterschiedliche frühere autistische Störungsbilder zusammengefasst, insbesondere der frühkindliche Autismus und das Asperger-Syndrom (Dziobek & Stoll, 2019, S. 15–17). Je nach Perspektive wird ASS unterschiedlich gewichtet: Während medizinische Klassifikationssysteme Autismus über funktionale Defizite definieren, rücken Betroffene das Konzept der «Neurodiversität» in den Mittelpunkt (Dziobek & Stoll, 2019, S. 17).

Seit 2013 fasst das DSM-5 alle autistischen Störungsbilder unter dem Oberbegriff ASS zusammen (Theunissen, 2020, S. 23). Die Diagnose basiert auf zwei Merkmalsbereichen: «anhaltende Defizite in sozialer Kommunikation und soziale Interaktion» sowie «eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten» (Theunissen, 2020, S. 23–24). Der Schweregrad richtet sich nach dem Unterstützungsbedarf in drei Stufen (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 44). Die ICD-11 unterscheidet dieselben zwei Merkmalsbereiche, verzichtet jedoch auf eine Mindestanzahl von Symptomen (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 45). Im Sinne der ICF wird ASS nicht primär als Defizit, sondern als Ergebnis eines dynamischen Zusammenspiels biologischer, psychischer und sozial-umweltbezogener Faktoren verstanden (Seidel, 2025, S. 155–156).

Gemäss Habermann und Kißler (2022) wird Autismus aus der Perspektive betroffener Menschen nicht einheitlich verstanden oder benannt, sondern unterschiedlich interpretiert und erlebt (S. 5). Viele autistische Menschen lehnen den Begriff «Störung» ab und bevorzugen das Konzept der «Neurodiversität». ASS sollte als Ausdruck neuronaler Vielfalt und nicht als grundsätzlich defizitäre Abweichung verstanden werden (Dziobek & Stoll, 2019, S. 17). Dabei verwenden manche Betroffene Formulierungen wie «Mensch mit Autismus», um die Diagnose von ihrer Gesamtidentität abzugrenzen, während andere sich als «autistisch» bezeichnen und Autismus als grundlegende Art des Denkens und Erlebens verstehen, die ihre Identität prägt (Habermann & Kißler, 2022, S. 5–6).

Neben den diagnostischen Kernmerkmalen zeigen sich bei Menschen mit ASS im Alltag charakteristische Besonderheiten, die für die sozialpädagogische Begleitung relevant sind. Dazu gehören eine veränderte Reizverarbeitung, bei der

Umwelteindrücke wie Geräusche, Licht oder Berührungen als besonders intensiv oder kaum wahrnehmbar erlebt werden können (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 47–50), sowie ein starkes Bedürfnis nach stabilen Abläufen und Beständigkeit, das psychisch entlastend wirkt und bei unerwarteten Veränderungen erhebliche Belastungsreaktionen auslösen kann (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 58–59). Überschreiten Stressreize eine individuelle Schwelle, können sich diese in unkontrollierbaren emotionalen Ausbrüchen oder einem vollständigen Rückzug aus der Umgebung äussern (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 149). Gleichzeitig bringen viele autistische Menschen besondere Fähigkeiten mit, beispielsweise eine präzise Wahrnehmung von Details (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 49–50), die in der sozialpädagogischen Begleitung gezielt als Ressource genutzt werden kann.

2.3 Emotionale Entwicklung

Der Begriff «Emotion» geht auf das Lateinische «ex» (heraus) und «motio» (Bewegung) zurück und verweist damit auf eine nach aussen tretender innerer Regung (Herz, 2014, S. 17). Emotionen lassen sich verstehen als «Widerspiegelungen der objektiven Realität an der subjektiven Befindlichkeit» (Hermesen, 1990, S. 674, zit. in Herz, 2014, S. 18). Als allgemeingültige Grundemotionen gelten dabei insbesondere die Angst, Trauer, Wut und Freude (Herz, 2014, S. 18).

Emotionale Entwicklung wird als ein fortlaufender, lebenslanger Prozess verstanden, in dem Menschen emotionale Fähigkeiten erwerben und weiter ausdifferenzieren. Dieser Prozess entsteht durch die kontinuierliche Wechselwirkung zwischen der Person und ihrer sozialen sowie materiellen Umwelt (Meier-Popa, 2023, S. 1) und ist eng mit der kognitiven, sozialen und sensomotorischen Entwicklung verbunden (Sappok & Zepperitz, 2018, S. 47). In der vorliegenden Arbeit wird die emotionale Entwicklung anhand der SEED erfasst, die in Kapitel 3.1 ausführlich dargestellt wird.

Die emotionale Entwicklung bei Menschen mit ASS und KB bleibt oft deutlich hinter den kognitiven Fähigkeiten und dem biologischen Alter zurück (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 15). Menschen mit ASS und KB weisen häufig ein emotionales Entwicklungsniveau auf, das ungefähr dem Alter von eineinhalb bis drei Jahren entspricht. Demgegenüber können Personen mit KB ohne ASS in der Regel ein

höheres emotionales Entwicklungsniveau von etwa vier bis sieben Jahren erreichen (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 20–21).

2.4 Kognitive Entwicklung

Da emotionale und kognitive Entwicklung eng miteinander verbunden sind (Zepperitz, 2022, S. 26), wird der Begriff kognitive Entwicklung nachfolgend kurz erläutert. Die kognitive Entwicklung beschreibt den lebenslangen Prozess des Erwerbs intellektueller Fähigkeiten wie Denken, Gedächtnis, Problemlösen und Entscheidungsfindung. Diese Prozesse werden durch komplexe neuronale Netzwerke im Gehirn gesteuert (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 17–18).

Die kognitive Entwicklung umfasst verschiedene geistige Fähigkeiten wie Sprache, Gedächtnis, Handlungsplanung und soziale Kognition. Sie entwickelt sich im Verlauf des Heranwachsens weiter, verläuft jedoch nicht zwangsläufig parallel zur emotionalen Entwicklung (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 17–18). Eine zentrale Fähigkeit ist die Objektpermanenz: Die Fähigkeit, sich Dinge oder Personen unabhängig von der aktuellen Wahrnehmung weiterhin als existierend vorzustellen (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 29). Eng damit verbunden ist die Theory of Mind (ToM), also das Nachvollziehen eigener und fremder innerer Zustände, die sich ab etwa dem vierten Lebensjahr entwickelt (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 30).

2.5 Herausforderndes Verhalten

Seit den 1990er-Jahren wird im internationalen wissenschaftlichen Kontext vermehrt der Begriff «challenging behaviour» verwendet, der im deutschsprachigen Raum mit «herausforderndes Verhalten» übersetzt wird (Calabrese, 2017, S. 22). In der vorliegenden Arbeit wird einheitlich der Begriff «herausforderndes Verhalten» als deutsche Übersetzung von «challenging behaviour» verwendet.

Theunissen (2022) beschreibt, dass ein Verhalten als herausfordernd gilt, wenn es von den üblichen Erwartungen des sozialen Umfelds abweicht (S. 89). Herausforderndes Verhalten entsteht dabei im Zusammenspiel zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen und kann für die betroffene Person eine funktionale Bewältigungsstrategie darstellen (Theunissen, 2024, S. 160–161).

Aus systemökologischer Perspektive verdeutlicht der Begriff, dass Verhalten sowohl für die betroffene Person als auch für ihr Umfeld eine Herausforderung darstellen kann und im wechselseitigen Zusammenspiel zwischen Person und Umwelt entsteht (Calabrese, 2017, S. 23). Ob Bewältigungsversuche als akzeptabel oder als herausfordernd gelten, hängt stark von gesellschaftlichen Normen und der konkreten Situation ab (Theunissen, 2022, S. 94).

Herausforderndes Verhalten wird in der Fachliteratur häufig in externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen unterschieden. Externalisierende Formen zeigen sich unter anderem durch selbst- oder fremdschädigendes Verhalten, Sachbeschädigungen sowie oppositionelles, provokatives oder aggressiv wirkendes Auftreten. Internalisierende Formen äussern sich hingegen beispielsweise in sozialem Rückzug, Antriebslosigkeit oder passivem Verhalten (Büschi & Calabrese, 2019, S. 6–7).

2.6 Sozialpädagogik

Die Begriffe Soziale Arbeit und Sozialpädagogik werden im heutigen fachlichen Verständnis häufig austauschbar verwendet (Rössler & Mack, 2024, S. 7). Als Teilbereich der Pädagogik befasst sich die Sozialpädagogik mit schwierigen sozialen Lebenslagen und zielt darauf ab, diese durch pädagogische Interventionen und Bildungsprozesse zu bearbeiten (Rössler & Mack, 2024, S. 7). Dalferth (2013) beschreibt Sozialpädagogik als «wissenschaftliche Disziplin, Profession, Arbeitsfeld und Form der Sozialpolitik». Ihr Ziel ist es, Menschen zu befähigen, ihre Lebenssituation aktiv zu gestalten, soziale Benachteiligungen zu verringern sowie gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (S. 337–338).

Da der Fokus dieser Arbeit auf der pädagogischen Begleitung im stationären Wohnsetting liegt, wird vorwiegend der Begriff «Sozialpädagogik» verwendet. In der Fragestellung sowie in Kontexten, die den übergeordneten Professionsauftrag betreffen, wird der Begriff «Soziale Arbeit» beibehalten.

2.7 Zwischenfazit

Die definierten Begriffe: KB, ASS, emotionale Entwicklung, kognitive Entwicklung, herausforderndes Verhalten und Sozialpädagogik bilden gemeinsam die konzeptionelle Grundlage dieser Arbeit.

Menschen mit ASS weisen Besonderheiten in der sozialen Kommunikation und Interaktion, eingeschränkte und repetitive Verhaltensmuster sowie häufig eine erhöhte oder verminderte sensorische Empfindlichkeit auf. Bei Menschen mit KB zeigen sich Einschränkungen der intellektuellen und adaptiven Funktionsfähigkeit. Sappok und Zepperitz (2019) beschreiben, wenn beide Diagnosen gemeinsam auftreten, zeigt sich ein besonders niedriges emotionales Entwicklungsniveau: Während Personen mit ausschliesslich KB ein emotionales Referenzalter von etwa vier bis sieben Jahren erreichen können, liegt dieses bei Menschen mit ASS und KB häufig bei eineinhalb bis drei Jahren (S. 20–21).

Herausforderndes Verhalten entsteht in diesem Kontext nicht als wesensbedingte Folge der Beeinträchtigung, sondern im Zusammenspiel zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen und kann für die betroffene Person eine funktionale Bedeutung haben.

Welche Rolle die emotionale Entwicklung dabei konkret spielt, wird im folgenden Kapitel anhand drei theoretischer Perspektiven vertieft.

3. Zusammenhang zwischen emotionaler Entwicklung und herausforderndem Verhalten

Herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB stellt ein komplexes Phänomen dar, das nicht eindimensional erklärbar ist. In der Fachliteratur wird zunehmend betont, dass insbesondere die emotionale Entwicklung eine zentrale Rolle für das Verständnis solcher Verhaltensweisen spielt (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 103). Um diesen Zusammenhang differenziert zu erfassen, werden in diesem Kapitel drei theoretische Perspektiven herangezogen: die entwicklungspsychologische Perspektive anhand der SEED, die systemökologische Perspektive sowie das Vulnerabilitäts-Stress-Modell. Diese Perspektiven ergänzen sich gegenseitig und ermöglichen ein mehrdimensionales Verständnis des Entstehens herausfordernden Verhaltens und dessen Zusammenhangs mit emotionaler Entwicklung.

3.1 Erklärung aus entwicklungspsychologischer Perspektive

In diesem Kapitel wird anhand der SEED erläutert, inwiefern der emotionale Entwicklungsstand mit dem Auftreten herausfordernden Verhaltens zusammenhängt. Als Grundlage wird zunächst die historische Entwicklung des Instruments dargestellt, bevor die Grundannahmen, aktuelle Forschungsergebnisse und Kritikpunkte beleuchtet werden.

3.1.1 Historische Entwicklung des SEED-Instruments

Die historische Entwicklung des SEED-Instruments geht auf den niederländischen Kinder- und Jugendpsychiater Anton Došen zurück (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 41), der die SEO konzipierte und dabei Erkenntnisse aus verschiedenen Entwicklungstheorien (u. a. Piaget, Erikson, Bowlby) integrierte (Došen, 2018, S. 59–60). Aus der SEO wurde in der Folge die Skala der Emotionalen Entwicklung für Menschen mit geistiger Behinderung – Revidiert (SEO-R) sowie deren Weiterentwicklung SEO-R² entwickelt (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 11). In einem länderübergreifenden Begutachtungsverfahren mit 30 Fachleuten wurde die SEO-R² zur Scale of Emotional Development – Short (SED-S) überarbeitet (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 7). Auf dieser Grundlage wurde die erste deutschsprachige Fassung der SEED entwickelt. Sie umfasst fünf Entwicklungsphasen und bildet die emotionale

Entwicklung bis etwa zum zwölften Lebensjahr ab (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 7). Die weiterentwickelte Fassung, SEED-2, umfasst sechs Entwicklungsphasen bis ins frühe Erwachsenenalter sowie 240 Ja-und-Nein-Items in acht Entwicklungsdomänen (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 7). Diese sind: Umgang mit dem eigenen Körper, Umgang mit Bezugspersonen, Umgang mit Umgebungsveränderung – Objektpermanenz, Emotionsdifferenzierung, Umgang mit Peers, Umgang mit der materiellen Welt, Kommunikation und Affektregulation (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 9). Ergänzend bietet die SEED-2 bei einem Verdacht auf eine ASS ein rechnerisches Auswertungsverfahren an, das zusätzliche Hinweise für die diagnostische Einordnung liefern kann (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 24–26).

In der vorliegenden Arbeit wird das Instrument einheitlich als SEED bezeichnet. Die Fassung SEED-2 stellt eine Weiterentwicklung dar und wird in der historischen Übersicht erwähnt, steht jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit.

3.1.2 Grundannahmen von SEED

SEED basiert auf der Annahme, dass die emotionale Entwicklung einen entscheidenden Einfluss auf das Verhalten und die Bedürfnislage eines Menschen hat und in der Praxis der Sozialpädagogik häufig unterschätzt wird (Sappok & Zepperitz, 2018, S. 47). Ein zentrales Prinzip besteht darin, dass alle Menschen, unabhängig davon, ob eine KB vorliegt, dieselben emotionalen Entwicklungsphasen durchlaufen. Unterschiede zeigen sich vor allem im Tempo und in der Vollständigkeit der Entwicklung (Hodapp & Zigler 1995; Greenspan 1997, zit. in Sappok, 2023, S. 344). Emotionale Entwicklung wird dabei als lebenslanger, sequenzieller Prozess verstanden, der sich an der kindlichen Entwicklung ohne KB orientiert. Der Entwicklungsstand wird nicht anhand des chronologischen Alters bestimmt, sondern anhand des sogenannten emotionalen Referenzalters (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 41). Die SEED unterteilt die Entwicklung in sechs aufeinander aufbauende Phasen (Sappok, 2023, S. 341–342). Mit jeder Entwicklungsphase gehen spezifische emotionale Grundbedürfnisse einher, deren Befriedigung für die psychosoziale Entwicklung von zentraler Bedeutung ist (Došen, 2018, S. 78).

Im Folgenden werden die zentralen Grundbedürfnisse der sechs Phasen der emotionalen Entwicklung erläutert.

SEED-Phase1: Adaption (0–6 Monat)

In der Adaptationsphase stehen die zentralen Bedürfnisse nach körperlichem Wohlbefinden und physiologischer Versorgung im Zentrum. Entwicklungsaufgaben bestehen im Aufbau grundlegender Sicherheitsgefühle sowie in der Verarbeitung erster sensorischer Erfahrungen. Intensive Reize wie Hunger, Kälte, Lärm oder Schmerzen können zu Überforderung führen. Die Person erlebt sich noch nicht als eigenständig, sondern in enger körperlicher und emotionaler Verbundenheit mit der Bezugsperson. Differenzierte Gefühle sind noch nicht ausgebildet. Die Emotionsregulation erfolgt vollständig durch die Bezugsperson, insbesondere über körpernahe Formen wie Halten oder rhythmische Bewegung (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 42–45).

SEED-Phase 2: Sozialisation (7–18 Monat)

In der Sozialisationsphase steht das emotionale Bedürfnis nach Sicherheit und Bindung im Vordergrund. Erste klar erkennbare Gefühle wie Freude, Wut, Angst und Traurigkeit werden sichtbar. Die Person beginnt, vertraute von unbekannten Menschen zu unterscheiden, was sich in Unsicherheitsreaktionen gegenüber Fremden zeigt. Objektpermanenz entwickelt sich zunehmend. Eine zentrale Angst dieser Stufe betrifft die Trennung von wichtigen Bindungspersonen. Die Nähe der Bezugsperson ist zentral für die emotionale Beruhigung und Stabilisierung (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 45–48).

SEED-Phase 3: Erste Individuation (19–36 Monat)

In der ersten Individuationsphase steht das Bedürfnis nach Autonomie im Spannungsfeld mit dem Bedürfnis nach Bindung. Diese Phase wird in der Entwicklungspsychologie häufig als «Trotzphase» bezeichnet. Die Person entdeckt den eigenen Willen und bewegt sich zwischen Nähe zur Bezugsperson und dem Wunsch nach Selbstständigkeit. Objektpermanenz ist vorhanden. Das Wort «Nein» wird häufig als Ablehnung eingesetzt. Frustrierende Situationen können in dieser Entwicklungsstufe nur begrenzt bewältigt werden. Die Fähigkeit zur ToM hat sich noch nicht entwickelt. Die Person kann sich noch nicht in die Sichtweise anderer hineinversetzen und zwischen Fantasienvorstellung und Wirklichkeit unterscheiden. Erste Ansätze zur Selbststeuerung entstehen, sind jedoch bei Überforderung noch

instabil, was sich in intensiven Trotzreaktionen zeigen kann (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 48–51).

SEED-Phase 4: Identifikation (4–7 Jahre)

Im Zentrum der Identifikationsphase steht das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Identität. Die Fähigkeit zur Theory of Mind, also das Nachvollziehen von Gedanken und Gefühlen anderer, entwickelt sich. Jedoch treten häufig zu Beginn dieser Phase ausgeprägte Fantasievorstellungen auf, die noch nicht eindeutig von der tatsächlichen Wirklichkeit unterschieden werden können. Belastend wirkt insbesondere die Gefahr, aus einer sozialen Gruppe ausgeschlossen zu werden. Die Beziehung zur Bezugsperson ist emotional stabil verankert. Gleichzeitig gewinnt der Kontakt zu Gleichaltrigen an Bedeutung. Ein zentraler Entwicklungsschritt ist der Aufbau eines eigenen Selbstbildes sowie die zunehmende Fähigkeit, zwischen Realität und Fantasie zu unterscheiden. Konflikte werden häufiger sprachlich ausgedrückt statt körperlich ausagiert (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 51–55).

Die Phasen 5 und 6 werden im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt (vgl. Zielsetzung und Abgrenzung, Kap. 1), zur Wahrung des Gesamtüberblicks sind sie jedoch in Tabelle 1 mit ausgeführt.

SEED-Phase	Bezeichnung	Referenzalter	Zentrales Grundbedürfnis
1	Adaption	0.–6. Lebensmonat	Homöostase, körperliches Wohlbefinden
2	Sozialisation	7.–18. Lebensmonat	Bindung, Sicherheit durch Bezugspersonen
3	Erste Individuation	19.–36. Lebensmonat	Autonomie
4	Identifikation	4.–7. Lebensjahr	Zugehörigkeit
5	Realitätsbewusstsein	8.–12. Lebensjahr	Anerkennung
6	Zweite Individuation	12.–18. Lebensjahr	Selbstverwirklichung

Tabelle 1: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Sappok und Zepperitz, 2019, S. 37

3.1.3 Zentrale Aussagen und Fundierung durch aktuelle Forschungen

Die zentralen Annahmen von SEED besagen, dass der emotionale Entwicklungsstand einen entscheidenden Einfluss auf das Auftreten sowie die Ausprägung herausfordernden Verhaltens hat. Diskrepanzen zwischen kognitiver und emotionaler

Entwicklung erhöhen dieses Risiko zusätzlich. Herausforderndes Verhalten kann insbesondere als Folge unerfüllter basaler emotionaler Bedürfnisse verstanden werden. Diese drei Annahmen werden im Folgenden anhand aktueller Forschungsbefunde erläutert.

Emotionaler Entwicklungsstand als stärkerer Prädiktor für herausforderndes Verhalten als der kognitive Entwicklungsstand

Sappok und Zepperitz (2019) zeigen, dass das Niveau der emotionalen Entwicklung ein stärkerer Prädiktor für herausforderndes Verhalten ist als das kognitive Entwicklungsniveau. Es stellt den «missing link» für das Verständnis solcher Verhaltensweisen dar (S. 103–104). Eine der grundlegenden Studien in diesem Bereich stammt von Sappok et al. (2014).

Sappok et al. (2014) untersuchten in einer Studie mit 203 Erwachsenen den Zusammenhang zwischen verzögerter emotionaler Entwicklung und herausforderndem Verhalten. Die Stichprobe umfasste Personen mit leichter bis schwerer KB, davon 86 mit einer zusätzlichen ASS (S. 788). Die Ergebnisse zeigten, dass ein niedriger emotionaler Entwicklungsstand einen der wichtigsten Prädiktoren für herausforderndes Verhalten darstellt, insbesondere in Bezug auf Reizbarkeit und selbstverletzendes Verhalten (S. 795). Zudem zeigt die Studie, dass herausforderndes Verhalten bei Erwachsenen mit ASS und KB häufiger auftritt als bei Personen mit ausschliesslich KB (S. 795).

Andere Studien bestätigten zudem, dass Menschen mit ASS und KB einen niedrigen emotionalen Entwicklungsstand aufweisen.

Sappok et al. (2013) untersuchten das emotionale Entwicklungsniveau bei 289 erwachsenen Menschen mit KB, davon 102 mit zusätzlicher ASS und 187 ohne ASS (S. 3–4). Nach Sappok et al. (2013) entwickeln sich mit zunehmender emotionaler Reife Fähigkeiten zur Selbstregulation, Verhaltenskontrolle und Anpassung an Umwelanforderungen. Der emotionale Entwicklungsstand beeinflusst somit, welche Formen adaptiven oder maladaptiven Verhaltens einer Person zur Verfügung stehen (S. 2). Die Ergebnisse dieser Forschung zeigten, dass Erwachsene mit KB und ASS im Vergleich zu Personen mit ausschliesslich KB ein signifikant niedrigeres emotionales Entwicklungsniveau aufwiesen (Sappok et al., 2013, S. 6).

Sappok et al. (2020) replizierten diese Befunde mit 327 Personen, davon 83 mit zusätzlicher ASS und 244 ohne (S. 949). Die Ergebnisse zeigten, dass Personen mit KB und ASS im Vergleich zu Personen ohne ASS sowohl insgesamt als auch in den meisten untersuchten Entwicklungsbereichen niedrigere Werte aufwiesen (S. 950), insbesondere in den Domänen Emotionsdifferenzierung, Beziehungen zu Gleichaltrigen sowie Affektregulation (S. 950). Das durchschnittliche emotionale Entwicklungsniveau bei Personen mit ASS und KB entsprach einem emotionalen Referenzalter von 7 bis 18 Monaten, während Personen der untersuchten Gruppe ohne ASS ein deutlich höheres emotionales Referenzalter von 19 bis 36 Monaten aufwiesen (S. 946). Ein Unterschied, der auch nach Kontrolle des Schweregrades der Intelligenzminderung bestehen blieb (S. 951).

Die aktuelle Studie von Hermann et al. (2025) verglich 174 Personen mit KB und ASS mit 174 gematchten Personen ohne ASS (S. 3–4). Auch diese Untersuchung bestätigte, dass Personen mit KB und ASS in allen acht Domänen signifikant niedrigere Werte aufwiesen (S. 5). Die geringsten Ausprägungen zeigten sich in den Domänen Interaktion mit Gleichaltrigen sowie Emotionsdifferenzierung, da die ASS-Symptomatik mit Einschränkungen im Aufbau von Peer-Beziehungen einhergeht. Die Domäne Objektpermanenz war hingegen weniger stark beeinträchtigt, da sie stärker mit kognitiven als mit emotionalen Fähigkeiten verknüpft ist (S. 6).

Aus der Zusammenschau dieser Studien ergibt sich eine zentrale Erkenntnis für die vorliegende Arbeit: Der emotionale Entwicklungsstand stellt einen der wichtigsten Prädiktoren für herausforderndes Verhalten dar (Sappok & Zepperitz, 2019; Sappok et al., 2014). Gleichzeitig zeigen mehrere Untersuchungen übereinstimmend, dass Menschen mit ASS und KB ein signifikant niedrigeres emotionales Entwicklungsniveau aufweisen als Menschen mit ausschliesslicher KB (Sappok et al., 2013, 2020; Hermann et al., 2025). In der Verknüpfung dieser Befunde wird deutlich, dass Menschen mit ASS und KB einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, herausforderndes Verhalten zu entwickeln. Empirisch bestätigt sich dies darin, dass Menschen mit ASS und KB häufiger Selbstverletzung, Aggression und Stereotypen zeigen als Menschen mit ausschliesslicher KB (Hermann et al., 2025, S. 2).

Diskrepanz zwischen Kognition und Emotion als Risikofaktor

Neben dem niedrigen emotionalen Entwicklungsstand wird in der Literatur ein zweiter Risikofaktor diskutiert: die Diskrepanz zwischen kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand. Sappok und Zepperitz (2019) stellen dar, dass emotionale und kognitive Prozesse über unterschiedliche neuronale Netzwerke gesteuert werden, weshalb es zu Diskrepanzen zwischen beiden Entwicklungsständen kommen kann (S. 17). Sappok et al. (2013) zeigten, dass diese Diskrepanz bei Menschen mit ASS und KB systematisch ausgeprägt ist. Während Personen mit mittelschwerer KB ohne ASS ein deutlich höheres emotionales Referenzalter erreichen (3 bis 6 Jahre), lag dieses bei Personen mit zusätzlicher ASS erheblich tiefer (1,5 bis 3 Jahre). Besonders aufschlussreich ist die intraindividuelle Diskrepanz: Bei mittelschwerer KB und ASS bestand eine erhebliche Lücke zwischen dem kognitiven Alter (6 bis 9 Jahre) und dem emotionalen Alter (1,5 bis 3 Jahre). Eine Diskrepanz, die bei Personen ohne ASS nicht beobachtet wurde (S. 6). Sappok und Zepperitz (2019) halten fest, dass emotionale Entwicklungsverzögerungen sowie kognitiv-emotionale Entwicklungsdiskrepanzen zu herausforderndem Verhalten führen können. Dabei ist der emotionale Entwicklungsstand, insbesondere im Bereich der Affektregulation, entscheidend für die Schwere herausfordernden Verhaltens (S. 105).

Damit zeigen sich zwei konzeptionell unterschiedliche, aber zusammenwirkende Risikofaktoren: das niedrige emotionale Entwicklungsniveau sowie die Diskrepanz zwischen kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand. Beide treten bei Menschen mit ASS und KB besonders ausgeprägt auf. Die konkreten Ausprägungen herausfordernden Verhaltens auf den jeweiligen Entwicklungsniveaus werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

Entwicklungsspezifische Verhaltensmuster bei ungestillten Bedürfnissen

Über das Entwicklungsniveau und die kognitive-emotionale Diskrepanz hinaus betont SEED die Bedeutung unerfüllter Bedürfnisse als unmittelbaren Auslöser herausfordernden Verhaltens. Došen (2018) hebt hervor, dass jedes Entwicklungsniveau von spezifischen emotionalen Bedürfnissen, Basisemotionen und Motiven geprägt ist, die im Laufe der Entwicklung zunehmend an Komplexität gewinnen und das Verhalten einer Person massgeblich beeinflussen (S. 82). Diese

emotionalen Grundbedürfnisse werden in Kapitel 3.1.2 dargestellt. Werden diese nicht erfüllt, kann sich daraus herausforderndes Verhalten als Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse entwickeln (Sappok et al., 2013, S. 11).

Je nach Entwicklungsniveau zeigen sich dabei charakteristische Verhaltensmuster. Došen (2018) ordnet diese vier Niveaus zu: Auf dem ersten Niveau «Störung der Homöostase» dominieren stereotype Bewegungen, selbstverletzendes Handeln oder sozialer Rückzug. Auf dem zweiten Niveau «Bindungsstörung» treten Nähe suchendes Verhalten, emotionale Instabilität oder aggressive Reaktionen bei Frustration auf. Das dritte Niveau «Störung der Selbst-Fremd-Differenzierung» zeigt sich in Hyperaktivität, Negativismus und Oppositionalität, während das vierte Niveau «Störung der Ich-Struktur» durch Egozentrik, Konflikte mit Autoritätspersonen und eingeschränkte Selbstregulation gekennzeichnet ist (S. 83–84).

Diese theoretischen Beobachtungen wurden durch Hermann et al. (2022) empirisch bestätigt. In einer Studie mit 185 Erwachsenen mit KB identifizierten sie vier emotionale entwicklungsphasenspezifische Verhaltensmuster (S. 486): Personen auf SEED-Phase 1 (0–6 Monat) zeigten vor allem Stereotypien, Selbstverletzung und sozialen Rückzug als Suche nach körperlichem Wohlbefinden (S. 494). Auf SEED-Phase 2 (7–18 Monat) dominierten Irritabilität und physische Aggression als Suche nach Sicherheit (S. 495). SEED-Phase 3 (19–36 Monat) war geprägt von Trotzverhalten und sozial unangemessenem Verhalten als Suche nach Autonomie (S. 495), während SEED-Phase 4 (4–7 Jahre) durch unangemessene Sprache und depressiv anmutende Verhaltensaspekte als Suche nach Identität gekennzeichnet war (S. 495). Insgesamt nahm die Schwere des herausfordernden Verhaltens mit zunehmendem emotionalen Entwicklungsniveau ab (S. 483). Die Autorenschaft schlussfolgert, dass die Kenntnis entwicklungsspezifischer Verhaltensmuster helfen kann, herausforderndes Verhalten von psychopathologischen Symptomen zu unterscheiden (S. 494). Die Unterstützung soll an den jeweiligen Entwicklungsbedürfnissen gezielt ausgerichtet werden (S. 495–496).

Zusammenfassend lassen sich aus den dargestellten Forschungen drei zentrale Erklärungen für herausforderndes Verhalten ableiten: das niedrige emotionale Entwicklungsniveau, die Diskrepanz zwischen kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand sowie die entwicklungsspezifischen Verhaltensmuster bei

unerfüllten Bedürfnissen. Alle drei Aspekte sind bei Menschen mit ASS und KB besonders relevant.

Die dargestellten Forschungsbefunde belegen den Erklärungswert der SEED für das Verständnis herausfordernden Verhaltens. Gleichzeitig wird das Instrument in der Fachliteratur kritisch diskutiert, insbesondere im Hinblick auf seine Anwendung bei Menschen mit ASS.

3.1.4 Kritik an SEED

Die Kritik an der SEED richtet sich insbesondere auf deren Einsatz bei erwachsenen Personen mit ASS und komplexen Unterstützungsbedarfen. Da die SEED als Weiterentwicklung der SEO gilt, beziehen sich die Kritikpunkte an der SEO auch auf die SEED.

Theunissen (2022) betont die Gefahr einer «Infantilisierung», da erwachsene Menschen anhand früher kindlicher Entwicklungsstufen eingeordnet werden. Dies kann zu überfürsorglichen oder bevormundenden Unterstützungsformen führen und dadurch die Autonomie sowie die Entwicklung eines positiven Selbstbildes beeinträchtigen (S. 91–92). Insbesondere bei Menschen mit schwererer Beeinträchtigung besteht das Risiko, dass ihnen Eigenschaften und Rechte des Erwachsenseins weniger zugeschrieben werden (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 38). Zudem wird kritisiert, dass das Modell Personen auf eine bestimmte emotionale Entwicklungsstufe reduziert und dadurch eine ganzheitliche Betrachtung ihrer Persönlichkeit erschwert (Theunissen, 2022, S. 125). Individuelle Stärken, kognitive Potenziale und autismspezifische Wahrnehmungsbesonderheiten werden kaum berücksichtigt (Theunissen, 2022, S. 125). Ebenso werden individuelle Lebenserfahrungen und die sozio-emotionale Biografie Erwachsener vernachlässigt (Theunissen, 2022, S. 126). Für autistische Personen werden SEO und SEED-Items nicht passend formuliert, da sie die Besonderheiten autistischer Sozialisation und Emotionalität nicht adäquat erfassen, was in der Praxis zu inhomogenen Profilen führt (Conty & Zepperitz, 2022, S. 153). Theunissen (2022) empfiehlt daher, Autismus gegenüber der KB zu priorisieren und eine funktionale Sichtweise einzusetzen, die die gesamte Lebenswelt der Person einbezieht (S. 73–74).

3.1.5 Bedeutung für Menschen mit ASS und KB

Die entwicklungspsychologische Perspektive zeigt, dass herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB nicht primär als Ausdruck kognitiver Einschränkung zu verstehen ist, sondern wesentlich mit dem emotionalen Entwicklungsniveau zusammenhängt. Von besonderer Bedeutung ist die ausgeprägte Diskrepanz zwischen kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand. Erwartungen ausschliesslich an den kognitiven Kompetenzen orientiert, während emotionale Bedürfnisse unberücksichtigt bleiben, können Überforderungssituationen begünstigt werden (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 103).

Ein von Conty und Zepperitz (2022) beschriebenes Praxisbeispiel veranschaulicht, wie sich diese Diskrepanz in der Wohnsituation konkret auswirken kann. Eine Bewohnerin mit leichter KB und ASS war zwar in der Lage, den Wunsch nach sozialen Kontakten zu formulieren und von sich aus den Kontakt zu suchen, verfügte jedoch nicht über die emotionalen Voraussetzungen, ihr Verhalten situationsangemessen an die Reaktionen ihrer Mitbewohnerin anzupassen. Die wiederholte Nutzung gleicher Interaktionsmuster führte zu Ablehnungserfahrungen und in der Folge zu sozialer Ausgrenzung innerhalb der Wohngruppe (S. 152). Die Autorenschaft hält fest, dass entwicklungsbezogenes Wissen für die Einordnung von herausforderndem Verhalten bei dieser Personengruppe wichtig sei (S. 152).

Gleichzeitig weisen Conty und Zepperitz (2022) darauf hin, dass eine fachgerechte Nutzung des Entwicklungsansatzes eine differenzierte Betrachtung der Person voraussetzt. Neben dem emotionalen Entwicklungsstand sollten auch der kognitive Entwicklungsstand, biografische Erfahrungen sowie individuelle Stärken einbezogen werden (S. 153).

Für die sozialpädagogische Begleitung von Menschen mit ASS und KB bedeutet dies einen Perspektivwechsel: Erwartungen und Anforderungen sollten nicht primär an den kognitiven Fähigkeiten, sondern am emotionalen Entwicklungsstand ausgerichtet werden. Gleichzeitig ist es wichtig, die Person ganzheitlich zu betrachten und ihre individuellen Ressourcen, Stärken sowie biografischen Erfahrungen angemessen zu berücksichtigen.

Um herausforderndes Verhalten umfassend zu verstehen, ist es notwendig, neben der individuellen Entwicklung auch die Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt in den Blick zu nehmen. An dieser Stelle setzt die systemökologische Perspektive an, die im folgenden Kapitel erläutert wird.

3.2 Erklärung aus systemökologischer Perspektive

Während die entwicklungspsychologische Perspektive das emotionale Entwicklungsniveau der betroffenen Person in den Vordergrund stellt, erweitert die systemökologische Perspektive den Blick auf das Zusammenspiel zwischen der Person und ihrer Umwelt.

3.2.1 Die systemökologische Theorie nach Bronfenbrenner

Die systemökologische Perspektive in der Entwicklungspsychologie geht auf Urie Bronfenbrenner zurück (Flammer, 2017, S. 248). Der zentrale Gedanke besteht darin, dass eine Person nicht unabhängig von ihrem Umfeld verstanden werden kann, sondern kontinuierlich in wechselseitige Beziehungen mit sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingebunden ist (Theunissen, 2022, S. 136). Entwicklung wird als fortlaufender Prozess verstanden, der aus der wechselseitigen Einflussnahme von Individuum und Kontext entsteht und sich innerhalb eines mehrschichtigen Systems vollzieht (Kleeberg-Niepage, 2021, S. 60).

Bronfenbrenner unterscheidet fünf miteinander verschränkte Ebenen: Das Mikrosystem als direkte Lebensumwelt wie die Wohngruppe, das Mesosystem als Wechselwirkungen zwischen Mikrosystemen, das Exosystem als indirekt wirkende Kontexte, das Makrosystem als gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie Rechtsnormen sowie das Chronosystem, das zeitliche Veränderungen erfasst (Boehnke & Fuß, 2014, S. 102–103). Dieses mehrschichtige Verständnis von Entwicklung bildet den theoretischen Rahmen, um herausforderndes Verhalten nicht isoliert in der Person, sondern in den Wechselwirkungen zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen zu verorten. Das systemökologische Verständnis führt zu einer erweiterten Betrachtung herausfordernden Verhaltens. Die Ursachen herausfordernden Verhaltens werden aus dieser Perspektive im Folgenden erläutert.

3.2.2 Ursachen herausfordernden Verhaltens: Gestörte Passung zwischen Person und Umwelt

Nach Theunissen (2022) greift es zu kurz, die Ursachen ausschliesslich der betroffenen Person zuzuschreiben (S. 136). Stattdessen wird es als Ergebnis einer gestörten Passung zwischen Person und Umwelt verstanden (Calabrese & Büschi, 2019, S. 144). Im Folgenden werden Umweltfaktoren, personale Faktoren und ihre Wechselbeziehung beleuchtet.

Die Umwelt umfasst sowohl Personen als auch materielle und situative Bedingungen (Theunissen, 2024, S. 161). Zu den relevanten Umweltfaktoren zählen lebensgeschichtliche Einflüsse wie bevormundende Betreuungsformen, Diskriminierung, fehlende Wertschätzung gegenüber autistischen Menschen oder institutionell fremdgesteuerte Bedingungen, unzureichende Begleitung durch Bezugspersonen sowie traumatisierende Ereignisse (Theunissen, 2022, S. 91–94). Zudem sind aktuelle strukturelle Rahmenbedingungen wie die Grösse der Wohneinrichtung und die physische Umgebungsgestaltung wichtig. Mueller-Schotte et al. (2022) zeigen, dass grosse Wohnsettings im Zusammenhang mit Einsamkeit, aggressivem Verhalten und selbstverletzendem Verhalten stehen (S. 136). Besondere Bedeutung kommt dabei der sozialen Umwelt zu: Büschi et al. (2023) identifizieren «Begleitpersonen, Mitbewohnende und Angehörige» als zentrale personenbezogene Umweltfaktoren (S. 11–12).

Auf Seite der Person erhöhen verschiedene autismusspezifische Merkmale das Risiko einer gestörten Person-Umwelt-Passung. Dazu zählen sensorische Besonderheiten wie erhöhte oder verminderte Reizempfindlichkeit (Theunissen, 2024, S. 25), das Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit und Struktur (S. 29), die Besonderheiten in der sozialen Integration wie fehlende Einfühlungsfähigkeit (S. 30), sowie eingeschränkte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 227).

Die Wechselwirkung wird von Roos et al. (2022) folgendermassen beschrieben: Umweltfaktoren lösen herausforderndes Verhalten aus, dieses führt zu einer weiteren Einschränkung der Umwelt, wodurch das Verhalten erneut verstärkt wird (S. 2). Theunissen und Sagrauske (2025) konkretisieren: Wenn Umweltbedingungen Bedürfnisse nicht erfüllen, wird Verhalten zur einzigen verfügbaren

Bewältigungsstrategie. Von der Umwelt wird es jedoch nicht als Bedürfnis Ausdruck, sondern als Problem wahrgenommen (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 219). Herausforderndes Verhalten trägt damit eine doppelte Bedeutung: Es ist gleichzeitig Bewältigungsversuch der betroffenen Person in einer als problematisch erlebten Situation und Herausforderung für ihr Umfeld (Theunissen, 2022, S. 90).

Zusammenfassend zeigt die systemökologische Perspektive, dass herausforderndes Verhalten nicht isoliert in der Person entsteht, sondern als Ergebnis einer gestörten Wechselwirkung zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen verstanden werden muss. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Funktion herausforderndes Verhalten für die betroffene Person erfüllt und inwiefern es als Form emotionaler Bewältigung dient.

3.2.3 Funktionen herausfordernden Verhaltens als emotionale Bewältigung

Die systemökologische Perspektive fragt nicht nur nach den Ursachen, sondern auch nach der Bedeutung und dem Zweck eines Verhaltens für die betroffene Person. Statt eines rein kausalen Zugangs wird ein verstehender Ansatz gefordert, der die Funktion des Verhaltens im jeweiligen Kontext berücksichtigt (Calabrese, 2017, S. 34–35). Da herausforderndes Verhalten für die betroffene Person eine funktionale Bedeutung im Sinne eines Bewältigungsversuchs hat, ist es notwendig, ihre Perspektive und die zugrunde liegenden Beweggründe ernst zu nehmen (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 222).

Im Folgenden werden die Funktionen herausfordernden Verhaltens dargestellt: Selbstregulation, Schutz vor sensorischer Überlastung sowie Kommunikation. Ergänzend werden weitere Funktionshypothesen aus der Fachliteratur einbezogen.

Stressabbau und Selbstregulation

Eine zentrale autistische Form emotionaler Bewältigung ist das sogenannte «Stimming». Gemeint sind Verhaltensformen, die von aussen häufig als repetitive oder stereotype Handlungen interpretiert werden, deren subjektive Funktion jedoch vielfach unberücksichtigt bleibt. Stimming erfüllt eine bedeutsame regulierende Funktion. Es trägt dazu bei, emotionale Anspannung zu reduzieren, das subjektive Wohlbefinden

zu stärken und belastende Gefühle besser zu bewältigen. Stimming stellt damit eine Form der Selbstregulation dar, die den Umgang mit Stress und Überforderung erleichtert (Theunissen, 2020, S. 97–98).

Schutz vor sensorischer Überlastung

Eine weitere Funktion herausfordernden Verhaltens besteht im Schutz vor Überlastung. Theunissen (2024) betont, dass unvorhergesehene Abweichungen von gewohnten Abläufen bei Menschen mit ASS starke Belastungsreaktionen wie Angst oder Überforderung auslösen können. Diese können sich in Form von Meltdowns, Shutdown, aggressivem Verhalten gegenüber anderen, Selbstverletzung, Rückzug oder Flucht zeigen (S. 68). Verhaltensweisen wie sozialer Rückzug oder Distanzierung von der Umwelt dienen dabei dem Schutz vor sensorischer Überforderung (Theunissen, 2024, S. 31). Auch der bei vielen autistischen Menschen beobachtete fehlende Blickkontakt kann eine wichtige Bewältigungsfunktion erfüllen. Da nonverbale Informationen wie Gesichtsausdrücke und Gesten gleichzeitig verarbeitet werden müssen, kann deren Wahrnehmung zu einer erhöhten Reizbelastung führen. Der Verzicht auf Blickkontakt kann die Konzentration auf die sprachliche Kommunikation erleichtern (Theunissen, 2024, S. 30). Darüber hinaus tragen stereotype Verhaltensweisen dazu bei, sensorische Überforderung zu reduzieren und ein für die Person angenehmes Erregungsniveau aufrechtzuerhalten (Theunissen, 2024, S. 71).

Kommunikation von Bedürfnissen

Neben Selbstregulation und Schutz vor Überlastung erfüllt herausforderndes Verhalten eine dritte Funktion: die Kommunikation. Rund ein Drittel der Personen mit ASS und KB verfügt über eingeschränkte Möglichkeiten zur sprachlichen Verständigung (Theunissen, 2024, S. 71). Da Bedürfnisse, Schmerzen oder Überforderung häufig nicht verbal vermittelt werden können, übernimmt herausforderndes Verhalten eine zentrale Mitteilungsfunktion. Körperliche Beschwerden oder Bedürfnisse werden beispielsweise durch selbstverletzendes Verhalten, Lautäusserungen oder unruhiges Umherlaufen sichtbar gemacht (Theunissen, 2022, S. 203).

Weitere Funktionshypothesen

Über die dargestellten Funktionen hinaus lassen sich in der Fachliteratur weitere Funktionshypothesen identifizieren, die die Bedeutungen herausfordernden Verhaltens erweitern. Calabrese (2017, S. 35–36) systematisiert weitere Funktionshypothesen: Die «Frustrationshypothese», die «Vermeidungshypothese», die «allgemeine Überforderungshypothese», die «organisationsbezogene Überforderungshypothese», die «soziale Überforderungshypothese», die «Unterforderungshypothese», die «Stresshypothese», die «Kommunikationshypothese», die «Zuwendungshypothese» und die «Durchsetzungshypothese».

Zusammenfassend zeigt sich, dass herausforderndes Verhalten unterschiedliche Funktionen erfüllen kann: Es dient der Selbstregulation, dem Schutz vor sensorischer Überlastung und der Kommunikation von Bedürfnissen. Aus dieser funktionalen Perspektive ist es nicht primär als Defizit, sondern als Bewältigungsversuch in einem belasteten Person-Umwelt-Verhältnis zu verstehen.

3.2.4 Bedeutung für Menschen mit ASS und KB

Die in den vorhergehenden Abschnitten dargestellte systemökologische Perspektive lässt sich für die Zielgruppe von Menschen mit ASS und KB konkretisieren.

Bei ihnen erhöhen autismspezifische Merkmale wie Hyper- oder Hyposensitivitäten, das Bedürfnis nach Beständigkeit und eingeschränkte Ausdrucksmöglichkeiten das Risiko einer gestörten Person-Umwelt-Passung erheblich (Theunissen, 2024, S. 25–29). Verhaltensweisen von Menschen mit ASS werden häufig von der Umwelt als herausforderndes Verhalten bewertet. Dazu zählen beispielsweise stereotype Bewegungen oder Lautäußerungen, die der Selbstregulation oder dem Ausdruck von Emotionen dienen, sowie Verhalten zur Bewältigung von Überforderung, etwa Rückzug, Verweigerung oder das Verlassen von Situationen. Auch eingeschränkte kommunikative Möglichkeiten können dazu führen, dass Bedürfnisse über herausforderndes Verhalten ausgedrückt werden (Theunissen, 2022, S. 94–95).

Darüber hinaus betonen Theunissen und Sagrauske (2025), dass viele Personen mit ASS und KB in institutionellen Settings leben, deren Rahmenbedingungen ihren Alltag

wesentlich prägen (S. 212). Die Ergebnisse einer Studie zeigen, dass bei rund 30.5 % der Bewohnenden im intensiv begleiteten Wohnen eine ASS diagnostiziert ist (Markowetz et al., 2025, S. 40). Die institutionelle Wohnform stellt damit für viele Menschen mit ASS und KB nicht eine vorübergehende Ausnahmesituation dar, sondern den zentralen und dauerhaften Lebensraum. Wie bereits in Kapitel 3.2.2 dargelegt wird, stehen grosse Wohnsettings in institutionellen Einrichtungen mit Einsamkeit sowie mit aggressivem und selbstverletzendem Verhalten in Zusammenhang (Mueller-Schotte et al., 2022, S. 136).

Herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB erfüllt somit eine bedeutsame Funktion, da es auf unerfüllte Bedürfnisse und eine gestörte Passung zwischen Person und Umwelt aufmerksam macht. Für die sozialpädagogische Praxis ist es deshalb zentral, die Besonderheiten dieser Personengruppe zu berücksichtigen und die Funktion des jeweiligen Verhaltens zu verstehen.

Die systemökologische Perspektive erklärt, wie eine gestörte Passung entsteht und welche Funktionen herausforderndes Verhalten dabei übernimmt. Die folgende Perspektive des Vulnerabilitäts-Stress-Modells erläutert ergänzend, warum Menschen mit ASS und KB besonders anfällig für solche Passungsstörungen sind.

3.3 Erklärung aus der Perspektive des Vulnerabilitäts-Stress-Modells

Während die systemökologische Perspektive die Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt in den Mittelpunkt stellt, fragt das Vulnerabilitäts-Stress-Modell ergänzend danach, warum Menschen mit ASS und KB besonders anfällig für herausforderndes Verhalten sind.

3.3.1 Grundlagen des Modells

Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell wurde ursprünglich im Kontext der Schizophrenieforschung entwickelt und später auf verschiedene psychische Problemlagen übertragen (Fingerle, 2016, S. 42). Im Zentrum steht die Annahme, dass herausforderndes Verhalten durch das dynamische Zusammenspiel von Vulnerabilität, Stressoren und Bewältigungsressourcen entsteht. Je mehr persönliche und soziale Ressourcen einer Person zur Verfügung stehen, desto besser kann sie mit Belastungen umgehen und ihre psychische Gesundheit erhalten. Eine hohe

Verfügbarkeit von Schutzfaktoren fördert die Resilienz. Fehlen solche Ressourcen, steigt die Vulnerabilität, wodurch Risikofaktoren leichter zu Beeinträchtigungen führen können (Baumeler & Philipp, 2019, S. 157–159).

Vulnerabilität bezeichnet die individuelle Bereitschaft, auf belastende Bedingungen mit Beeinträchtigungen oder Überforderung zu reagieren. Sie umfasst Einflussfaktoren auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene und bestimmt mit, wie Menschen Anforderungen bewältigen. Diese Vulnerabilität kann sowohl durch biologische Voraussetzungen als auch durch lebensgeschichtlich erworbene Erfahrungen entstehen. Meist ist sie das Ergebnis eines Zusammenwirkens angeborener und erlernter Faktoren (Wittchen et al., 2020, S. 24). Stressoren umfassen die Gesamtheit der Anforderungen auf körperlicher, sozialer und psychischer Ebene, von alltäglichen Belastungen bis zu gravierenden Lebensereignissen. Entscheidend für die Wirkung eines Stressors ist dabei nicht nur dessen tatsächliche Intensität, sondern auch, wie die betroffene Person die Situation wahrnimmt und bewertet (Wittchen et al., 2020, S. 25). Unter Bewältigungsressourcen werden Faktoren verstanden, die Menschen dabei unterstützen, auch in stressreichen Situationen handlungsfähig zu bleiben (Wittchen et al., 2020, S. 26). Hierzu gehören auf individueller Ebene beispielsweise emotionale Belastbarkeit, Selbstkontrolle und ein positives Selbstverständnis. Ergänzt werden diese durch förderliche soziale Bedingungen wie vertrauensvolle Beziehungen und belastbare Unterstützungsnetzwerke (Theunissen, 2022, S. 104).

Innerhalb dieses Modells nimmt die emotionale Entwicklung eine doppelte Stellung ein, da sie sowohl die Anfälligkeit als auch die Bewältigungskapazität der Person beeinflusst.

3.3.2 Rolle der emotionalen Entwicklung im Modell

Im Rahmen des Vulnerabilitäts-Stress-Modells kommt der emotionalen Entwicklung eine zentrale Bedeutung zu, da sie sowohl die Vulnerabilität als auch die Fähigkeit zur Stressbewältigung massgeblich beeinflusst. Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, ist jeder Stufe ein spezifisches emotionales Grundbedürfnis sowie zugehörige Entwicklungsaufgaben zugeordnet. Werden zentrale Bedürfnisse wie Sicherheit, Bindung, Zugehörigkeit, Identifikation oder Autonomie erfüllt, wirken diese Erfahrungen als Schutzfaktoren. Bleiben sie hingegen unerfüllt, erhöht sich die

Vulnerabilität entsprechend. Nach Theunissen (2022) fordert eine positive emotionale Entwicklung den Aufbau von Fähigkeiten zur Selbstregulation, zum Umgang mit Emotionen und zur sozialen Verbundenheit. Diese Kompetenzen tragen dazu bei, Belastungen besser einzuordnen und zu bewältigen, wodurch sie eine protektive Wirkung entfalten (S. 103–104).

Herausforderndes Verhalten wird in diesem Modell nicht als willentliches Fehlverhalten verstanden, sondern als funktionale Reaktion auf Überforderung und Stress. Ob es zu herausforderndem Verhalten kommt, hängt vom Zusammenspiel zwischen individueller Vulnerabilität, den jeweiligen Lebensbedingungen, der subjektiven Bewertung von Ereignissen sowie den verfügbaren Bewältigungsressourcen ab (Theunissen, 2016, S. 56). Bei Menschen mit ASS zeigt sich oftmals eine ausgeprägte Vulnerabilität, die sowohl die Verarbeitung von Sinneseindrücken als auch soziale Interaktionen betrifft. Dadurch besteht ein erhöhtes Risiko für die Entstehung von Stress und Ängsten (Theunissen, 2016, S. 56). Herausforderndes Verhalten ist somit nicht als isoliertes Persönlichkeitsmerkmal zu verstehen, sondern als Ausdruck des Zusammenspiels von Vulnerabilität, Stressoren und den verfügbaren Bewältigungskompetenzen.

Für die sozialpädagogische Praxis verschiebt dieses Verständnis den Fokus von der Verhaltenskorrektur hin zur Ressourcenstärkung und Analyse der Vulnerabilität und Stressoren. Welche besondere Bedeutung das Modell für Menschen mit ASS und KB entfaltet, wird im folgenden Abschnitt aufgezeigt.

3.3.3 Bedeutung für Menschen mit ASS und KB

Für Menschen mit ASS und KB besitzt das Vulnerabilitäts-Stress-Modell eine besondere Erklärungskraft, da bei dieser Zielgruppe mehrere Risikofaktoren kumulativ zusammenwirken. Im Folgenden werden die drei Komponenten des Modells in Bezug auf die Zielgruppe konkretisiert: die erhöhte Vulnerabilität als Ausgangslage, die spezifischen Stressoren im Alltag sowie die eingeschränkten Bewältigungsstrategien.

Erhöhte Vulnerabilität als Ausgangslage

Theunissen (2022) differenziert bei dieser Zielgruppe zwischen einer biologisch bedingten und einer psychosozial geprägten Form der Vulnerabilität (S. 101). Die

biologische Vulnerabilität von Menschen mit ASS beruht auf einer angeborenen Besonderheit der neuronalen Struktur, die mit einer erhöhten Sensibilität und verstärkten Reaktionen auf sensorische Reize sowie emotionale Impulse einhergeht (Theunissen, 2022, S. 100). Neurobiologisch wird dies unter anderem mit einer besonders reaktiven Amygdala in Verbindung gebracht, die sich nur schwer steuern lässt und zu intensiven Gefühlen, erhöhtem Stress und Angst führen kann, was bei manchen Personen sogar mit Schmerzempfinden verbunden ist (Theunissen, 2024, S. 51).

Die psychosoziale Vulnerabilität entwickelt sich insbesondere infolge belastender sozialer Erfahrungen und traumatischer Erlebnisse, etwa durch wiederholte Spitalaufenthalte in der frühen Kindheit, Gewalterfahrungen, mangelnde emotionale Zuwendung, Zurückweisung oder Diskriminierung (Theunissen, 2022, S. 101).

Ergänzend dazu erhöhen die in Kapitel 3.1 beschriebene Diskrepanz zwischen kognitivem und emotionalem Entwicklungsniveau sowie Einschränkungen in Kommunikation, emotionaler Selbststeuerung und kognitiver Verarbeitung die Vulnerabilität dieser Personengruppe weiter.

Spezifische Stressoren

Auf diese erhöhte Vulnerabilität wirken im Alltag spezifische Stressoren ein. Bereits alltägliche Anforderungen, Zeitdruck, soziale Interaktionen oder unerwartete Veränderungen vertrauter Abläufe können als stark belastend wahrgenommen werden (Theunissen, 2022, S. 102). Die sogenannte Filterschwäche führt dazu, dass akustische und sensorische Reize ohne ausreichende Selektion wahrgenommen werden. Die Autistin Temple Grandin beschreibt, dass selbst die Geräusche eines Haartrockners intensive Stressreaktionen auslösen (Theunissen, 2016, S. 50).

Eingeschränkte Bewältigungsstrategien

Ob aus der Kombination von erhöhter Vulnerabilität und spezifischen Stressoren herausforderndes Verhalten entsteht, hängt massgeblich von den verfügbaren Bewältigungsressourcen ab. Viele Menschen mit ASS und KB haben Schwierigkeiten, in belastenden Situationen auf geeignete Bewältigungsformen zurückzugreifen.

Theunissen (2016) führt dies unter anderem darauf zurück, dass biografische Erfahrungen mit stark normorientierten Interventionen den Aufbau psychischer Widerstandsfähigkeit häufig eher behindert als gefördert haben (S. 56). Wer über lange Zeit hauptsächlich zur Anpassung an äussere Verhaltenserwartungen angehalten wurde, hatte selten die Möglichkeit, ein eigenes Repertoire an Strategien zur inneren Regulation zu entwickeln. Erschwerend kommt hinzu, dass vorhandene Stärken von den Betroffenen selbst oft nicht als solche erkannt werden und damit als Ressource ungenutzt bleiben (Theunissen, 2016, S. 56). Fingerle (2016) weist zudem darauf hin, dass Menschen mit Behinderungen häufig mit strukturellen Benachteiligungen konfrontiert sind, welche den Zugang zu Ressourcen sowie zu einem selbstbestimmten Leben erschweren (S. 44). Diese strukturellen Bedingungen wirken direkt auf die verfügbaren Bewältigungskapazitäten zurück und verschärfen die bereits erhöhte Vulnerabilität der Zielgruppe.

Für die sozialpädagogische Praxis ergibt sich daraus: Interventionen sollten nicht primär auf Verhaltensänderung abzielen, sondern auf die Reduktion von Stressoren, die Anpassung der Umwelt sowie die Förderung emotionaler Entwicklung und Bewältigungsressourcen. Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell bietet damit eine wichtige Grundlage für eine ressourcenorientierte und nicht-stigmatisierende Begleitung von Menschen mit ASS und KB.

3.4 Zwischenfazit

Die drei dargestellten theoretischen Perspektiven ergänzen sich zu einem mehrdimensionalen Verständnis herausfordernden Verhaltens bei Menschen mit ASS und KB.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist gemäss SEED der emotionale Entwicklungsstand ein zentraler Prädiktor für herausforderndes Verhalten. Jede Entwicklungsstufe ist mit spezifischen emotionalen Grundbedürfnissen verbunden. Werden diese nicht erfüllt, entstehen Überforderungssituationen, die herausforderndes Verhalten begünstigen. Darüber hinaus geht jede Stufe mit typischen Verhaltensmustern einher, die als Ausdruck ungestillter emotionaler Bedürfnisse verstanden werden können. Menschen mit ASS und KB weisen ein signifikant niedrigeres emotionales Entwicklungsniveau als Menschen mit

ausschliesslicher KB auf. Hinzu kommt eine ausgeprägte Diskrepanz zwischen kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand. In der Praxis wird diese Diskrepanz jedoch oft nicht ausreichend berücksichtigt, sodass sich die Begleitung primär an den kognitiven Fähigkeiten orientiert.

Die systemökologische Perspektive zeigt, dass herausforderndes Verhalten nicht allein aus dem Individuum heraus entsteht, sondern im Zusammenspiel zwischen Person und Umwelt. Wenn die Umwelt den emotionalen Entwicklungsstand und die damit verbundenen Bedürfnisse einer Person nicht erkennt und deren Grundbedürfnisse nicht angemessen beantwortet, entsteht eine gestörte Passung. Wie im Kapitel 3.2.3 dargestellt, erfüllt herausforderndes Verhalten in diesem Verständnis stets eine emotionale und kommunikative Funktion und ist damit kein Merkmal der Person, sondern ein Hinweis auf ein Ungleichgewicht in der Person-Umwelt-Beziehung. Bei Menschen mit ASS und KB erhöhen autismspezifische Merkmale das Risiko einer gestörten Person-Umwelt-Passung erheblich, insbesondere in institutionellen Wohnsettings.

Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell erklärt schliesslich, warum Menschen mit ASS und KB besonders anfällig für diese gestörte Passung sind. Ein niedriger emotionaler Entwicklungsstand, die Diskrepanz zwischen kognitivem und emotionalem Niveau sowie strukturell häufig unpassende Umgebungsbedingungen erhöhen die Vulnerabilität kumulativ. Gleichzeitig wirken im Alltag spezifische Stressoren wie sensorische Reizüberflutung, soziale Anforderungen oder unerwartete Veränderungen, die bereits geringe Auslöser zu starken Belastungen werden lassen. Die Bewältigungsressourcen dieser Personengruppe sind häufig eingeschränkt. Je höher die Vulnerabilität, je belastender die Stressoren und je geringer die Bewältigungsressourcen sind, desto wahrscheinlicher führen alltägliche Situationen zu herausforderndem Verhalten.

Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für die im folgenden Kapitel dargestellten sozialpädagogischen Handlungsempfehlungen, die entlang der drei Perspektiven systematisch entwickelt werden.

4. Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Begleitung

Aufbauend auf den in Kapitel 3 dargestellten theoretischen Perspektiven werden im Folgenden konkrete Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Begleitung von Menschen mit ASS und KB formuliert. Die Handlungsempfehlungen werden auf vier Ebenen entwickelt. Auf entwicklungspsychologischer Ebene wird die SEED als Einschätzungsinstrument vorgestellt, das den emotionalen Entwicklungsstand systematisch erfasst und daraus phasenspezifische Handlungskonsequenzen ableitet (Kapitel 4.1). Auf systemökologischer Ebene werden die PVU sowie die Heilende Architektur als Konsequenzen zur Gestaltung unterstützender Umwelten dargestellt (Kapitel 4.2). Aus der Perspektive des Vulnerabilitäts-Stress-Modells werden Empfehlungen zur Identifikation von Vulnerabilität und Stressoren, zum Erkennen von Frühwarnzeichen und zur Deeskalation sowie zur Förderung von Coping-Kompetenzen abgeleitet (Kapitel 4.3). Abschliessend wird die institutionelle Verantwortung als strukturelle Voraussetzung für eine gelingende sozialpädagogische Begleitung thematisiert (Kapitel 4.4). Die ersten drei Handlungsfelder spiegeln die Theoriekapitel, die institutionelle Verantwortung ergänzt diese strukturelle Dimension.

4.1 Entwicklungspsychologisch orientierte Diagnostik mit SEED

Die in Kapitel 3 dargestellten theoretischen Perspektiven verdeutlichen, dass herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB wesentlich mit dem emotionalen Entwicklungsstand zusammenhängt. Eine professionelle sozialpädagogische Begleitung setzt daher voraus, dass der emotionale Entwicklungsstand einer Person systematisch erfasst und als zentrale Orientierungsgrösse in den Alltag integriert wird. Das zentrale Instrument hierfür ist die SEED, deren theoretische Grundlagen in Kapitel 3.1 ausführlich dargestellt wurden. Im Folgenden wird erläutert, warum SEED in der sozialpädagogischen Praxis eingesetzt werden sollte, wie die Anwendung konkret erfolgt und welche Handlungskonsequenzen sich aus der Einschätzung ergeben.

4.1.1 Warum SEED in der Praxis?

In der Praxis der Behindertenhilfe wird der Fokus bislang überwiegend auf die kognitive Entwicklung der begleiteten Person gelegt, während der emotionale Entwicklungsstand wenig Beachtung findet (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 15). Werden die emotionalen Entwicklungsbedürfnisse einer Person vom Umfeld nicht wahrgenommen, kann dies zur Entstehung ausgeprägter herausfordernder Verhaltensweisen beitragen (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 115). SEED bietet hier eine wichtige Grundlage für die Planung und Umsetzung der Alltagsbegleitung. (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 125).

4.1.2 Anwendung und Prozess

Der Prozess der Erhebung wird wie folgt dargestellt:

Voraussetzung:

Die Anwendung des Instruments setzt voraus, dass die durchführende Fachperson über fundierte Kenntnisse in der Entwicklungspsychologie sowie eine spezifische Einarbeitung in das Verfahren selbst verfügt. Diese Fachkräfte können beispielsweise aus der Pädagogik, Psychologie oder Psychiatrie stammen. Grundlage der Datenerhebung bildet ein teilstandardisiertes Interview, in dem Bezugspersonen aus dem Alltag der betroffenen Person systematisch zu deren Verhaltensweisen befragt werden (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 20).

Vorbereitung:

Zu Beginn steht die Vorbereitung der Erhebung. Die interviewleitende Fachperson macht sich mit der Entwicklungsphase sowie den zentralen Meilensteinen der emotionalen Entwicklung vertraut und stellt die notwendigen Materialien bereit. Zudem empfiehlt es sich, die Teilnehmenden vorab mit der theoretischen Grundlage des emotionalen Entwicklungsansatzes vertraut zu machen (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 21). In einem stationären Kontext können die Einschätzungen aus den Bereichen der therapeutischen, pflegerischen, medizinischen, pädagogischen und bewegungsorientierten Versorgung gemeinsam betrachtet werden und ermöglichen so ein präziseres Gesamtbild des emotionalen Entwicklungsstands der betroffenen

Person (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 63). Im ambulanten Kontext sollten mindestens zwei Personen teilnehmen, die die betroffene Person gut kennen (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 21).

Durchführung:

Die Durchführung erfolgt in Form eines leitfadengestützten Interviews (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 22). Das SEED-Instrument besteht aus 240 Items im Ja/Nein-Format, die den emotionalen Entwicklungsstand in acht verschiedenen Entwicklungsdomänen erfassen (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 7). Im Rahmen der Diagnostik wird das Verhalten der betreffenden Person in unterschiedlichen Alltagssituationen beobachtet und eingeschätzt. Dazu gehören unter anderem die Nahrungsaufnahme, Körperpflege, soziale Begegnungen mit vertrauten Personen sowie mit Gleichaltrigen und der Umgang mit Gegenständen (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 62). Dabei werden die Items der einzelnen Entwicklungsbereiche systematisch durchgegangen und gemeinsam mit den Befragten beurteilt. Die Bewertung orientiert sich ausschliesslich an konkret beobachtbarem Verhalten. Hypothetische Annahmen oder potenzielle Fähigkeiten werden nicht berücksichtigt (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 22). Die Gesprächsdauer variiert je nach Anzahl der befragten Personen, der inhaltlichen Tiefe der Diskussion sowie dem Erfahrungsgrad der durchführenden Fachperson (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 22).

Auswertung:

Im Anschluss an die Datenerhebung erfolgt die Auswertung. Für jeden Entwicklungsbereich wird diejenige Reifungsstufe als Ergebnis festgehalten, der die meisten zustimmenden Antworten zugeordnet wurden. Bei Gleichstand zwischen zwei Stufen wird auf Grundlage der Entwicklungsmeilensteine entschieden, wobei im Zweifelsfall die niedrigere Stufe Vorrang hat (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 22). Für die Bestimmung eines Gesamtwertes werden die acht Einzelwerte aufsteigend geordnet und der viertkleinste Wert als Gesamteinschätzung festgelegt (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 22). Sofern nicht alle Domänen bewertet werden können oder deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bereichen bestehen, ist eine

Gesamteinschätzung nicht sinnvoll. In diesem Fall bildet das differenzierte Entwicklungsprofil das eigentliche Ergebnis (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 22–24).

Interpretation:

Abschliessend wird das Ergebnis interpretiert. Diese Interpretation sollte durch eine fachlich qualifizierte Person erfolgen, die das Entwicklungsprofil in den individuellen Lebenskontext einordnen kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der emotionale Entwicklungsstand keine unveränderliche Zuschreibung darstellt, sondern sich im Verlauf verändern kann. Eine regelmässige Überprüfung der Einordnung wird daher ausdrücklich empfohlen (Sappok, Zepperitz et al., 2023, S. 24). Emotionale Entwicklung ist dynamisch und kann durch gezielte Förderung, Veränderungen im Umfeld oder biografische Ereignisse beeinflusst werden. Regelmässige Wiederholungen der Einschätzung ermöglichen es, Entwicklungsfortschritte zu erkennen und die Begleitung entsprechend anzupassen (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 62–63).

4.1.3 Was folgt aus der Einschätzung?

Das Ergebnis der SEED liefert ein individuelles Entwicklungsprofil, das aufzeigt, auf welcher emotionalen Stufe eine Person steht und welche Grundbedürfnisse damit verbunden sind (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 61). Aus dieser Einschätzung lassen sich Handlungsempfehlungen aus zwei Ebenen ableiten: Zum einen verändert sich das grundlegende Verständnis herausfordernden Verhaltens, zum anderen ergeben sich daraus phasenspezifische Konsequenzen für die sozialpädagogische Alltagsbegleitung. Beide Ebenen werden im Folgenden erläutert.

Herausforderndes Verhalten entwicklungsorientiert verstehen

Wissen über den Stand der emotionalen Reifung einer Person beeinflusst grundlegend, wie herausforderndes Verhalten von Fachkräften gedeutet und eingeordnet wird. Nach Sappok und Zepperitz (2019) beeinflusst der emotionale Entwicklungsstand die Art und Weise, wie eine Person ihre Umwelt erlebt, Reize verarbeitet und welches Verhalten in ihrem Entwicklungszusammenhang zu erwarten ist (S. 117). Dasselbe Verhalten wie das wiederholte Betätigen eines Lichtschalters kann bei einer Person in SEED-Phase 2 als dem Entwicklungsstand entsprechendes Erkundungsverhalten

gelten, weil das Entdecken von Aktion-Reaktions-Zusammenhängen dieser Phase entspricht. Für eine Person in SEED-Phase 5 hingegen wäre dasselbe Verhalten auffällig und könnte auf eine Zwangsstörung hinweisen (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 117).

Personen, deren emotionale Reifung sich auf einem frühen Niveau befindet, sind stärker auf die kontinuierliche Anwesenheit und Verlässlichkeit von Bezugspersonen angewiesen, während mit zunehmender Reife der Aufbau von Selbstverantwortung in den Vordergrund treten kann. Ein solcher Perspektivwechsel im Umgang mit herausforderndem Verhalten wirkt sich entlastend auf alle Beteiligten aus, sowohl auf die Fachpersonen als auch auf die Betroffenen, da ihre individuellen Bedürfnisse gezielter erkannt und in der alltäglichen Begleitung berücksichtigt werden können (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 129).

Phasenspezifische und bedürfnisorientierte Handlungskonsequenzen

Wie sich dieser Perspektivwechsel konkret in der Alltagsbegleitung niederschlägt, lässt sich phasenspezifisch konkretisieren. Conty und Zepperitz (2022) beschreiben für Menschen mit ASS und KB in Abhängigkeit vom emotionalen Entwicklungsstand charakteristische Verhaltensmuster sowie konkrete pädagogische Konsequenzen, die im Folgenden für die sozialpädagogische Alltagsbegleitung im Wohnsetting zusammengefasst werden.

SEED-Phase 1 (Adaption): Das körperliche und emotionale Wohlbefinden steht im Mittelpunkt (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 135). Die Begleitung im Alltag sollte deshalb vor allem darauf abzielen, Überforderung zu vermeiden, Grundbedürfnisse zuverlässig zu sichern und belastende Reize möglichst zu reduzieren. Bei Menschen mit ASS zeigt sich in dieser Phase häufig eine besonders hohe Empfindlichkeit gegenüber Umweltreizen. Bereits geringe Sinneseindrücke wie Geräusche oder auffällige Farben können Krisen auslösen. Verhaltensweisen wie Handflattern oder Jaktieren dienen dabei oft der Spannungsregulation über den Körper (Conty & Zepperitz, 2022, 146–147). Teilhabe zeigt sich in dieser Phase vor allem durch Beobachtung, die Wahrnehmung von Stimmungen oder kurze soziale Kontakte. Häufig stehen dabei Kontakt im Einzelsetting mit Begleitpersonen im Vordergrund (Conty & Zepperitz, 2022, S. 147).

SEED-Phase 2 (Sozialisation): Das Bedürfnis nach Bindung und Sicherheit durch vertraute Bezugspersonen steht im Zentrum. Menschen mit ASS zeigen starkes Bindungsverhalten oder wiederholte sprachliche Rückversicherungen. Für die sozialpädagogische Begleitung hat sich ein regelmässiger und aktiver Kontakt durch Begleitpersonen als hilfreich erwiesen. Zusätzlich können dauerhafte Sichtbarkeit von Begleitpersonen sowie feste Abschiedsrituale bei Schichtwechseln das Sicherheitsgefühl stärken. Auch räumliche Anpassungen, wie offene Türen oder Lichtquellen in der Nacht, können Orientierung und Stabilität fördern. Da Übergänge und Veränderungen für Menschen mit ASS häufig belastend sind, geben wiederkehrende Rituale Struktur und Vorhersehbarkeit (Conty & Zepperitz, 2022, S. 147–148). Verhaltensweisen wie das Zerreißen von Papier oder Kleidung sowie sensorisch geprägte Handlungen mit verschiedenen Materialien entsprechen in dieser Phase häufig dem Entwicklungsstand. Die Umgebung soll so gestaltet werden, dass geeignete Alternativen und anregende Beschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (Conty & Zepperitz, 2022, S. 148).

SEED-Phase 3 (Erste Individuation): Das Bedürfnis nach Autonomie und Sicherheit steht im Mittelpunkt (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 141). Menschen mit ASS verteidigen in dieser Phase ihren eigenen Willen. Im Vergleich zu Personen ohne ASS haben sie mehr Schwierigkeiten, nachzugeben oder Kompromisse einzugehen. Für die Begleitung sind klare, verlässliche und verständliche Strukturen besonders wichtig. Unterstützend wirken visualisierte Tagesabläufe oder Handlungspläne mit Fotos und Piktogrammen. Bei Unsicherheiten oder inneren Spannungen empfiehlt sich eine wertschätzende und ruhige Begleitung mit klaren Grenzen, um Eskalationen vorzubeugen (Conty & Zepperitz, 2022, S. 149–150). Machtkämpfe sollten vermieden werden, da sich die Situation dadurch verschärfen kann (Conty & Zepperitz, 2022, S. 156).

SEED-Phase 4 (Identifikation): In dieser Phase steht das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu gleichgestellten Peers sowie nach Wertschätzung durch bedeutsame Bezugspersonen im Vordergrund (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 113). Die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen gewinnen an Bedeutung. Herausforderndes Verhalten tritt selten auf. Belastungen entstehen vielmehr im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung und Unsicherheiten bezüglich der eigenen Rolle (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 113–114). Für die pädagogische Begleitung in dieser Phase ist es

wichtig, gemeinsam Regeln zu reflektieren, Verantwortung durch die Übertragung von Aufgaben zu fördern sowie begleitete Angebote mit Gleichaltrigen zu ermöglichen. Darüber hinaus sollten Gespräche über die Wahrnehmung eigener Gefühle, die Entwicklung der persönlichen Identität sowie den Umgang mit Nähe, Distanz und Sexualität gezielt unterstützt werden. Ebenso bedeutsam sind kreative Ausdrucksmöglichkeiten, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körperbild sowie ehrliche und realistische Rückmeldungen (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 126).

Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem Zusammenhang zwischen herausforderndem Verhalten und emotionaler Entwicklung liegt und nach Sappok und Zepperitz (2019) ab SEED-Phase 5 keine entwicklungsbedingten Verhaltensstörungen im eigentlichen Sinn mehr im Vordergrund stehen (S. 144), werden die SEED-Phasen 5 und 6 im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt (vgl. Kapitel 1, Zielsetzung und Abgrenzung).

4.1.4 Kritischer Hinweis

Trotz seines hohen Nutzens als diagnostisches Instrument für die sozialpädagogische Praxis sollte SEED stets reflektiert und kritisch angewendet werden. Die Kritik an SEO und SEED, wie in Kapitel 3.1.4 dargestellt, ist bei der Anwendung der SEED in der Praxis stets zu berücksichtigen, insbesondere Menschen mit ASS in der SEED-Phasen 5 bis 6.

Gemäss Conty und Zepperitz (2022) weisen Menschen mit ASS und KB häufig sehr unterschiedliche Entwicklungsstände in den einzelnen Entwicklungsbereichen auf. Diese Entwicklungsunterschiede zeigen sich besonders ausgeprägt in den SEED-Phasen 4 bis 6 (Conty & Zepperitz, 2022, S. 151). Daher empfiehlt die Autorenschaft, den zusammenfassenden Gesamtwert der emotionalen Entwicklung nicht isoliert zu betrachten. Stattdessen sollten die einzelnen Entwicklungsdomänen differenziert analysiert werden, um daraus geeignete Unterstützungssettings und konkrete Handlungsmassnahmen abzuleiten. Darüber hinaus sind kognitive Fähigkeiten, biografische Erfahrungen sowie individuelle Interessen, Ressourcen und Kompetenzen in der Einschätzung einzubeziehen (Conty & Zepperitz, 2022, S. 153). Auf diese Weise kann verhindert werden, dass Menschen aufgrund ihres emotionalen Entwicklungsstandes, wie bereits in Kapitel 3.1.4 kritisch erläutert, vereinfacht

dargestellt oder infantilisiert werden. Gleichzeitig bleibt eine individuelle und respektvolle Begleitung gewährleistet.

4.2 Systemökologisch orientierte Handlungsempfehlungen: Gestaltung unterstützender Umwelten

Die in Kapitel 3.2 dargestellten theoretischen Ansätze verdeutlichen übereinstimmend, dass herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB nicht isoliert in der Person begründet liegt, sondern aus der Wechselwirkung zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen hervorgeht. Herausforderndes Verhalten besitzt dabei eine funktionale Bedeutung, indem es beispielsweise als Reaktion auf sensorische Überlastung, als Ausdruck eines Bedürfnisses oder als Versuch zur Kommunikation dient.

Dieses Kapitel stellt die Handlungsempfehlungen auf zwei miteinander verknüpften Ebenen dar. Zunächst wird mit der PVU (4.2.1) ein umfassendes Handlungskonzept erläutert, das ein dreistufiges Vorgehen beinhaltet, von präventiven Massnahmen im Alltag über gruppenbezogene Unterstützungsangebote bis hin zu individuell angepasster Hilfe. Ergänzend dazu befasst sich die heilende Architektur (4.2.2) mit der Bedeutung der räumlichen Umwelt.

4.2.1 Positive Verhaltensunterstützung (PVU)

Im Verständnis der PVU wird herausforderndes Verhalten nicht als Folge des Autismus oder als Ausdruck einer persönlichen Störung interpretiert, sondern als Ausdruck eines «gestörten Verhältnisses zwischen Menschen und Umwelt» verstanden (Theunissen, 2022, S. 117). Theunissen (2020) sieht die PVU als besonders geeigneten Ansatz für Personen mit schwerem Autismus, einer deutlichen Einschränkung kognitiver Fähigkeiten und ausgeprägten Verhaltensproblemen. Als Begründung führt er die «ethische Fundierung», die «Lebensweltorientierung» und die «konzeptionelle Breite» des Konzepts an (S. 100).

Das Ziel der PVU besteht darin, die Lebensbedingungen und den Alltag der betroffenen Person so zu gestalten, dass ihr Wohlbefinden, ihre Selbstbestimmung und ihre Lebensqualität verbessert werden. Durch Veränderungen der Umwelt sowie

individuell angepasste Unterstützungsangebote sollen Bedingungen geschaffen werden, unter denen herausforderndes Verhalten zunehmend an Bedeutung verliert oder nicht mehr erforderlich erscheint (Theunissen, 2022, S. 119).

Die PVU ist in drei aufeinander aufbauende Stufen gegliedert: die institutions- und alltagsbezogene Stufe, die gruppenbezogene Stufe sowie die individuumbezogene Einzelhilfe (Theunissen, 2022, S. 143).

Stufe 1: Institutions- und alltagsbezogene Massnahmen

Die Stufe 1 bildet das Fundament der PVU und richtet sich präventiv an alle Bewohnenden einer Wohngruppe. Der Schwerpunkt liegt auf der Schaffung eines unterstützenden und klar strukturierten Alltags (Theunissen, 2022, S. 158). Theunissen (2021) betont, dass bereits durch eine qualitativ gute Gestaltung des Alltags rund 70 Prozent des herausfordernden Verhaltens bewältigt werden können. Für die übrigen rund 30 Prozent sind weiterführende Massnahmen der «Speziellen Pädagogik» auf Stufe 2 und Stufe 3 erforderlich (S. 71–72). Theunissen (2021) unterscheidet innerhalb dieser Stufe zwei Bausteingruppen:

Die erste Bausteingruppe umfasst jene Lebensbereiche, die den Alltag der Betroffenen prägen und deshalb eine zentrale präventive Funktion im Umgang mit herausforderndem Verhalten einnehmen. Zu diesen Bereichen gehören «die rehabilitative Pflege», «die Haushaltsführung», die «freizeitbezogene Lebensgestaltung», die «allgemeine Lebensberatung und Bildungsassistenz», die «psychosoziale Lebenshilfe» sowie die «gesellschaftliche Integration und kulturelle Teilhabe» (Theunissen, 2021, S. 95–99).

Im Mittelpunkt steht dabei die Förderung von Selbstbestimmung und aktiver Beteiligung. Die begleiteten Personen sollen nicht ausschliesslich versorgt werden, sondern möglichst viele Gelegenheiten erhalten, ihren Alltag mitzugestalten und eigene Kompetenzen einzusetzen. Alltagsaktivitäten wie Kochen, Einkaufen oder die Gestaltung des eigenen Wohnraums ermöglichen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Autonomie (Theunissen, 2021, S. 96–97). Ebenso tragen Freizeitangebote, kreative Tätigkeiten, Sport und kulturelle Aktivitäten dazu bei, Stress abzubauen und positive Erfahrungen zu ermöglichen (Theunissen, 2021, S. 97–98). Ergänzend unterstützt psychosoziale Hilfe die Bewältigung von Belastungen und Krisen, während

gesellschaftliche Teilhabe soziale Kontakte und die Integration in das Gemeinwesen stärkt (Theunissen, 2021, S. 98–99). Insgesamt verfolgt die erste Bausteingruppe das Ziel, einen Alltag zu schaffen, der Sicherheit, Beteiligung und Lebensqualität ermöglicht und dadurch das Auftreten herausfordernden Verhaltens vorbeugend reduziert.

Die zweite Bausteingruppe beschreibt die konzeptionellen und strukturellen Rahmenbedingungen, also wie der Alltag organisatorisch gestaltet wird, damit die Begleitung wirken kann. Die zweite Bausteingruppe umfasst «Angebote und Gemeinschaftsaktivitäten», «Zeit und Tagesablauf», «soziale Kommunikation und Beziehungen», «das Lebensmilieu», «Gruppenbesprechungen», «assistierende Hilfen» sowie «pädagogische Methoden und Handlungsmodelle» (Theunissen, 2021, S. 99–103)

Verlässliche Tagestrukturen, Unterstützte Kommunikation und visuelle Strukturierungshilfen können Orientierung vermitteln und Überforderung vorbeugen (Theunissen, 2021, S. 100). Ebenso tragen positive Beziehungen, ein unterstützendes Wohnumfeld mit Rückzugsmöglichkeiten sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten zur Förderung des Wohlbefindens bei (Theunissen, 2022, S. 166). Gruppenbesprechungen und assistierende Hilfe unterstützen zudem die Begleitung der Bewohnenden am Wohnalltag und fördern Selbstbestimmung sowie individuelle Entwicklungsmöglichkeiten (Theunissen, 2021, S. 102–103).

Bei der Umsetzung beider Bausteingruppen sind die Besonderheiten von Menschen mit ASS gezielt zu berücksichtigen. Angebote sollen an individuellen Interessen und Ressourcen ausgerichtet werden (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 202), um Beteiligung zu stärken und Erlebnisse von Überforderung und Stress zu verringern. Ergänzende Handlungs- oder Tagespläne helfen, auf unerwartete Änderungen flexibel zu reagieren und Unsicherheiten im Ablauf aufzufangen (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 205). Besonderheiten im sozialen Verhalten wie Rückzug oder das Vermeiden von Gruppensituationen sind nicht vorschnell zu pathologisieren, sondern in ihrem Kontext zu verstehen. Sie stehen häufig im Zusammenhang mit der besonderen Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung autistischer Menschen (Theunissen & Sagrauske, 2025, S. 202).

Reichen die Massnahmen der allgemeinen Alltagsarbeit nicht aus, sind zusätzliche präventive Unterstützungsangebote im Rahmen einer «Speziellen Pädagogik» erforderlich. Dazu zählen insbesondere gruppenbezogene Massnahmen sowie individuelle Einzelhilfe. Die Angebote sollen die bestehende Alltagsbegleitung ergänzen und eng mit ihr abgestimmt sein, damit ein «Gesamtkonzept» gewährleistet werden kann (Theunissen, 2021, S. 121–122).

Stufe 2: Spezielle Pädagogik-Gruppenbezogene Massnahmen

Gruppenbezogene Massnahmen dienen als Ergänzung der Alltagsbegleitung und richten sich an Kleingruppen von vier bis acht Teilnehmenden und werden von mindestens zwei Fachpersonen durchgeführt (Theunissen, 2022, S. 197–198). Angebote umfassen soziales Kompetenztraining, Bewegungs- und Entspannungsangebote sowie kreative Aktivitäten, wobei körperaktivierende Massnahmen bei Menschen mit ASS besondere Wirkungen hinsichtlich Stressreduktion und emotionaler Stabilisierung zeigen (Theunissen, 2022, S. 198–199). Wirksam sind diese Massnahmen nur, wenn sie ressourcenorientiert und eng mit der Alltagsbegleitung koordiniert umgesetzt werden (Theunissen, 2021, S. 131).

Stufe 3: Spezielle Pädagogik-Einzelhilfe

Zeigen die Massnahmen der ersten beiden Stufen keine ausreichende Wirkung, ist eine individuell abgestimmte Einzelhilfe notwendig. Diese richtet sich an Bewohnende mit persistierendem herausforderndem Verhalten und wird nicht als isoliertes therapeutisches Angebot, sondern als alltagsintegrierte, personenzentrierte Unterstützungsform verstanden, die Bedürfnisse, Interessen und Lebensgeschichte der Person berücksichtigt (Theunissen, 2021, S. 132–134).

Die Einzelhilfe umfasst den Aufbau eines Unterstützerkreises, ein funktionales Assessment sowie ein individuell abgestimmtes Unterstützungsprogramm, das im Folgenden beschrieben wird.

Die Einzelhilfe beginnt mit dem Aufbau eines «Unterstützerkreises», an dem wichtige Bezugspersonen aus dem Umfeld der Betroffenen beteiligt sind. Dazu zählen beispielsweise Fachpersonen aus der Wohngruppe, therapeutische Mitarbeitende sowie Angehörige. Gemeinsam analysiert dieser Kreis die bestehende Problemlage,

formuliert Ziele und plant geeignete Unterstützungsmassnahmen sowie deren praktische Umsetzung (Theunissen, 2021, S. 134).

Das zentrale Element der Einzelhilfe ist das «funktionale Assessment», das Theunissen (2021) auch als «verstehende Diagnostik» beschreibt. Ziel dieses Vorgehens ist es, die Bedeutung sowie die Funktion herausfordernden Verhaltens nachzuvollziehen, um darauf aufbauend passende Unterstützungsmassnahmen entwickeln zu können (S. 135). Beim funktionalen Assessment wird dabei zwischen einem indirekten und einem direkten Assessment unterschieden. Im indirekten Assessment werden umfassende Informationen zu den betroffenen Personen erhoben: Lebensgeschichte, individuellen Ressourcen und Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen, soziale Beziehungen sowie die aktuellen Lebensbedingungen und das subjektive Wohlbefinden der Person (Theunissen, 2021, S. 135–139). Das direkte Assessment analysiert konkrete Situationen, in denen herausforderndes Verhalten auftritt. Dabei werden Einflussfaktoren, auslösende Situationen, das beobachtbare Verhalten sowie dessen Folgen systematisch untersucht. Dadurch können Bedingungen erkannt werden, die das Verhalten begünstigen oder aufrechterhalten (Theunissen, 2021, S. 140–141). Zudem betont Theunissen (2021), dass die betroffene Person nach Möglichkeit aktiv in den diagnostischen Prozess einbezogen werden sollte. Die Erfahrungen und Einschätzungen der Person gelten nicht als unzuverlässig, sondern können die Sichtweise der Fachpersonen wesentlich ergänzen und erweitern (S. 142).

Auf Grundlage dieser Auswertung werden danach «Arbeitshypothesen und Zielsetzungen» formuliert. Dabei werden sowohl konkrete Annahmen zu einzelnen Situationen als auch umfassendere Einschätzungen zur gesamten Lebenslage der betroffenen Personen berücksichtigt (Theunissen, 2021, S. 146–147).

Basierend auf den formulierten Hypothesen und Zielsetzungen wird ein «Unterstützungsplan» auf fünf Handlungsebenen entwickelt.

Die erste Handlungsebene betrifft die «Veränderung von Kontextfaktoren». Herausforderndes Verhalten soll durch Anpassung der Umweltbedingungen reduziert werden (S. 148–151). Die zweite Ebene zielt auf die «Erweiterung des Verhaltens- und Handlungsrepertoires». Die betroffene Person soll alternative Kommunikations-,

Bewältigungs- und Problemlösestrategien erlernen, damit herausforderndes Verhalten nicht mehr notwendig ist (S. 152–153). Die dritte Ebene bezieht sich auf die «Veränderung von Konsequenzen». Dabei stehen die Förderung und Verstärkung positiver Verhaltensweisen im Mittelpunkt (S. 153–155). Bei Menschen mit ASS sollten positive Verstärkungen individuell angepasst werden und sich an den jeweiligen Vorlieben sowie Bedürfnissen der betroffenen Person orientieren (Theunissen, 2022, S. 230). Die vierte Ebene betrifft «persönlichkeits- und lebensstilunterstützende Massnahmen», die auf langfristige Lebenszufriedenheit und Lebensverwirklichung abzielen (Theunissen, 2021, S. 155–157). Schliesslich kommt dem «Krisenmanagement» als fünfter Ebene Bedeutung zu. Dazu gehören vorbeugende Massnahmen zur Vermeidung von Krisen, die Ausarbeitung eines Krisenplans, unmittelbare Unterstützungsmassnahmen in akuten Krisensituationen sowie kurz- und langfristige Begleitung nach belastenden Ereignissen (Theunissen, 2021, S. 157–158). Bei Menschen mit ASS und kognitiver Beeinträchtigung können Belastungs- und Krisensituationen aufgrund ihrer erhöhten Verletzlichkeit besonders ausgeprägt auftreten.

Mit diesen drei aufeinander aufbauenden Stufen bietet die PVU ein umfassendes Konzept, das von der strukturierten Alltagsgestaltung über gruppenbezogene Massnahmen bis zur individuellen Einzelhilfe reicht. Theunissen (2020) betont, dass sich dieses Konzept im Umgang mit herausforderndem Verhalten als wirksam erwiesen hat. Zudem lässt es sich gut mit dem Vulnerabilitäts-Stress-Modell verbinden und wird insbesondere für Menschen mit stark ausgeprägter ASS sowie schwerer KB als geeignet beschrieben (S. 100–101). Trotz dieser positiven Einschätzung sind bei der praktischen Anwendung der PVU auch einige Grenzen zu berücksichtigen.

Kritischer Hinweis zur PVU

Die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellte PVU bietet einen umfassenden Handlungsrahmen, weist jedoch Begrenzungen auf, die bei der praktischen Anwendung berücksichtigt werden sollten. Die PVU stellt die deutschsprachige Adaption des angloamerikanischen Positive Behavior Support (PBS) dar (Theunissen, 2022, S. 116). Die im deutschsprachigen Raum verfügbare Wirksamkeitsforschung zur PVU stützt sich entsprechend weitgehend auf die internationale PVU-Literatur. Empirische Untersuchungen, die speziell die Anwendung der PVU bei Menschen mit

ASS und KB im Schweizer Wohnsetting evaluieren, sind der Autorin im Rahmen der Literaturrecherche nicht begegnet. Zudem weist Theunissen (2022) selbst darauf hin, dass die PVU eine einheitliche Interventionspraxis im Team voraussetzt, da intervenierende Personen sonst auf jeweils persönlich vertraute Strategien zurückgreifen und im Wohnalltag keine kohärente Begleitung entsteht (S. 169). Die Wirksamkeit der PVU hängt damit massgeblich von institutionellen Rahmenbedingungen wie Qualifizierung, Teamabstimmung und Supervision ab. Auf diese Voraussetzungen wird in Kapitel 4.4 vertieft eingegangen.

Während die PVU schwerpunktmässig auf soziale und pädagogische Handlungsebenen ausgerichtet ist, richtet das nachfolgende Konzept der Heilenden Architektur den Blick auf die physische Umgebung und ihre Wirkung auf das Wohlbefinden.

4.2.2 Heilende Architektur

Die räumliche Umgebung hat einen wesentlichen Einfluss auf das Wohlbefinden, die Lebensqualität sowie auf das Auftreten herausfordernden Verhaltens bei Menschen mit ASS und KB.

Herausforderndes Verhalten entsteht nicht isoliert innerhalb der Person, sondern entwickelt sich im Zusammenspiel mit der Umwelt und kann als Ausdruck von Belastungen sowie nicht erfüllten Bedürfnissen verstanden werden, insbesondere bei Personen, die ihre Anliegen nicht über übliche Kommunikationsformen mitteilen können (Roos et al., 2022, S. 10). Das Konzept der Heilenden Architektur knüpft an dieses Verständnis an. Nach Mueller-Schotte et al. (2022) können gezielt gestaltete Umgebungen das Verhalten positiv beeinflussen (S. 134).

Ein zentrales Element der Heilenden Architektur ist die Personalisierung des Wohnraums: Die Zimmer sollen nicht nur auf die Problemlagen der Bewohnenden ausgerichtet sein, sondern auch deren Interessen, Vorlieben und biografische Hintergründe widerspiegeln (Roos et al., 2025, S. 350).

Ein weiteres Prinzip betrifft die sensorische Balance. Es ist zwar häufig die Reaktion auf herausforderndes Verhalten, die Umgebungen reizärmer werden lässt, doch eine ausschliesslich reizreduzierte Umgebung kann ihrerseits Langeweile und destruktives

Verhalten fördern (Roos et al., 2025, S. 350). Theunissen und Sagrauske (2025) weisen darauf hin, dass eine reizreduzierte Raumgestaltung nicht für alle Menschen mit ASS gleichermassen geeignet ist. Ausschlaggebend seien vielmehr die persönlichen Bedürfnisse und Interessen der jeweiligen Person, die bei der Gestaltung des Wohnraums berücksichtigt werden sollten (S. 202).

Breywisch und Zepperitz (2022) konkretisieren diese Überlegungen aus einer entwicklungsorientierten Perspektive. Im Rahmen ihres SEED-basierten Wohnkonzepts für Menschen mit schwerer und schwerster intellektueller Beeinträchtigung betonen sie, dass die räumliche Gestaltung sensorische Überreizung vermeiden und eine «koordinierte Reizatmosphäre» schaffen soll. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Beleuchtung und Farbgestaltung zu. So können Tageslichtlampen oder individuell regulierbare Lichtquellen den Tag-Nacht-Rhythmus unterstützen, während Farben und Kontraste die räumliche Orientierung erleichtern, beispielsweise durch farblich hervorgehobene Lichtschalter oder kontrastreich gestaltete Sanitäreinrichtungen (S. 200).

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Akustik. Lärm und Geräuschüberbelastung gelten als zentrale Stressoren und begünstigen herausforderndes Verhalten (McGill, 2005, zit. in Mueller-Schotte et al., 2022, S. 136). Breywisch und Zepperitz weisen darauf hin, dass Lärm bei Menschen in frühen emotionalen Entwicklungsphasen Anspannung auslösen kann. Deshalb sollten Wohngruppen auf eine möglichst geringe Geräuschbelastung achten und Räume durch schallabsorbierende Materialien lärmreduzierend gestalten werden (S. 200). Ergänzend empfehlen Roos et al. (2022) Rückzugsorte und sensorische Räume, in denen Licht, Klänge und taktile Reize individuell angepasst werden können, um die Selbstregulation bei Überforderung zu unterstützen (S. 8–9).

Übersicht und Orientierung stellen weitere wesentliche Aspekte dar. Klare Raumstrukturen und logische Grundrisse können Stress reduzieren und die räumliche Orientierung erleichtern (Roos et al., 2022, S. 7). Diese Bedingungen sind besonders für Menschen mit ASS von Bedeutung. Klare Strukturen, Vorhersehbarkeit sowie die Verringerung unbekannter oder unvorhersehbarer Situationen gelten bei Menschen mit ASS als wichtige Faktoren zur Stressreduktion (Roos et al., 2022, S. 7). Zudem empfehlen Breywisch und Zepperitz (2022) die Zimmerverteilung nach dem Bedarf der

Bewohnenden zu planen: Menschen mit erhöhter Aufsichtspflicht oder hohem Hilfebedarf sollten möglichst dort wohnen, wo Sichtkontakt zur Begleitperson gewährleistet ist, und grosse Zimmer sollten vorrangig Menschen mit hohem Bewegungsdrang zugeteilt werden (S. 201).

Ebenso bedeutsam ist eine wohnliche, nicht institutionell wirkende Atmosphäre: Wohnliche Materialien ermöglichen es den Bewohnenden, ihre Umgebung mit regulären Lebenswelten zu assoziieren und vermitteln ein Gefühl menschlicher Würde (Möhn, 2021, zit. in Roos et al., 2022, S. 8). Roos et al. (2025) empfehlen die Verwendung natürlicher Materialien. Gleichzeitig sollte darauf geachtet werden, dass diese einer starken Beanspruchung standhalten oder bei Bedarf schnell repariert werden können (S. 351).

Die genannten Erkenntnisse zur Heilenden Architektur ergänzen die sozialpädagogische Begleitung auf der materiellen Ebene des Mikrosystems. Eine durchdacht gestaltete Wohnumgebung schafft die räumlichen Voraussetzungen, unter denen professionelle Begleitung wirksam werden kann und trägt so zur Reduktion von Belastungen und zur Förderung des Wohlbefindens bei.

Neben der räumlichen Gestaltung der Wohnumgebung gilt es, die Vulnerabilitäten, Stressoren und Bewältigungsressourcen der Betroffenen zu berücksichtigen. Das folgende Kapitel widmet sich daher den Empfehlungen, die sich aus dem Vulnerabilitäts-Stress-Modell für die sozialpädagogische Begleitung ableiten lassen.

4.3 Handlungsempfehlungen aus der Perspektive des Vulnerabilitäts-Stress-Modells

Wie in Kapitel 3.3 dargestellt, entsteht herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB aus dem Zusammenspiel erhöhter Vulnerabilität, spezifischer Stressoren und eingeschränkter Bewältigungsressourcen. Für die sozialpädagogische Begleitung ergibt sich daraus der Auftrag, die Vulnerabilität und Stressoren frühzeitig zu erkennen und Bewältigungskompetenzen gezielt zu stärken. Die folgenden Handlungsempfehlungen orientieren sich an diesen drei Bereichen des Modells.

4.3.1 Identifikation von Vulnerabilität und Stressoren

Eine wirksame Begleitung setzt voraus, dass Fachpersonen die individuelle Vulnerabilität der begleiteten Person kennen. Theunissen und Sagrauske (2025) listen verschiedene Arten von Belastungsfaktoren, darunter ritualbezogene, unerwartete und sensorische Anforderungen auf, die als wichtige Anhaltspunkte für die Analyse von Stressauslösern in der Praxis dienen können (S. 210–211). Das direkte und indirekte Assessment, wie in Kapitel 4.2.1 im Rahmen der PVU dargestellt, bildet auch hier die methodische Grundlage. Calabrese und Büschi (2019) betonen, dass eine auf das Individuum ausgerichtete Falldiagnostik unerlässlich ist, wenn Menschen mit KB über einen längeren Zeitraum herausfordernde Verhaltensweisen zeigen (S. 141). Dabei sollten Begleitpersonen aus dem Wohn- und Arbeitsbereich ihre Beobachtungen austauschen und gemeinsam herausarbeiten, in welchen Situationen herausforderndes Verhalten auftritt (Calabrese & Büschi, 2019, S. 142).

Auf dieser Grundlage lassen sich situativ Frühwarnzeichen einer beginnenden Überforderung im Alltag rechtzeitig erkennen, worauf das folgende Kapitel eingeht.

4.3.2 Frühwarnzeichen erkennen und deeskalieren

Miller (2024) beschreibt die Reizüberforderung als einen schrittweisen Verlauf. Zunächst treffen zahlreiche Sinneseindrücke gleichzeitig auf die Person, wodurch das Stressniveau ansteigt. Darauf folgen erste körperliche Warnsignale, bevor die Fähigkeit zur Selbstkontrolle abnimmt und schliesslich ein Meltdown oder Shutdown auftreten kann (S. 48).

Für die praktische Umsetzung im Wohnalltag lässt sich das Handeln in zwei aufeinander aufbauende Phasen gliedern: eine präventive Phase, in der Frühwarnzeichen erkannt und Stressoren reduziert werden, und eine reaktive Phase, in der non-aversiv interveniert wird.

Präventive Phase: Frühwarnzeichen erkennen

Das Wahrnehmen persönlicher Warnsignale gehört zu den wichtigsten vorbeugenden Aufgaben in der sozialpädagogischen Begleitung. Theunissen (2022) beschreibt es so: Werden erste Hinweise auf aufsteigende Anspannung früh erkannt, kann rechtzeitig

unterstützend eingegriffen werden, etwa durch beruhigende Angebote, das Verlassen der belastenden Situation oder die Begleitung in eine reizärmere Umgebung (S. 170). Mögliche körperliche Hinweise auf zunehmenden Stress sind beispielsweise ein unangenehmes Körpergefühl, verstärktes Schwitzen, Kopfschmerzen oder ein Druckgefühl im Kopf (Theunissen, 2022, S. 229).

In dieser Phase ist es besonders bedeutsam, dass betroffene Personen ihre eigenen Möglichkeiten zur Spannungsregulation nutzen können. Nach Miller (2024) greifen Menschen mit ASS häufig auf repetitive Handlungen wie Schaukeln, Summen oder das Drehen von Gegenständen zurück, um Überforderung zu reduzieren und sensorische Belastungen besser zu bewältigen (S. 50). Hilfsmittel wie kaltes Wasser, Ohrstöpsel oder tiefenwirksamer Druck durch eine Gewichtsweste können eingesetzt werden (Miller, 2024, S. 51). Werden diese Formen der Selbstberuhigung eingeschränkt, steigt das Risiko einer weiteren Eskalation an (Miller, 2024, S. 50).

Reaktive Phase: Deeskalierendes Handeln

Gelingt eine Deeskalation in der Vorphase nicht, kommt es zum akuten Auftreten von herausforderndem Verhalten. Miller (2024) unterscheidet dabei zwischen einem Meltdown, der mit massivem Kontrollverlust und teilweise aggressiven Reaktionen verbunden ist, und einem Shutdown, bei dem sich die betroffene Person stark zurückzieht und kaum mehr auf ihre Umgebung reagiert (S. 47–48).

In beiden Fällen orientiert sich das professionelle Handeln an deeskalierenden Verfahren, die Theunissen (2022, S. 255) innerhalb der PVU verortet. Theunissen (2022) beschreibt verschiedene deeskalierende Handlungsweisen für Krisensituationen. Dazu gehört, dass Personen im Umfeld ausreichend Abstand wahren und sich bei Bedarf selbst schützen. Fachpersonen sollten dabei ruhig bleiben und sich auf kurze, verständliche Aussagen beschränken. Auf Diskussionen, Vorwürfe oder Konfrontationen ist zu verzichten. Stattdessen sind beruhigende und wertschätzende Rückmeldungen hilfreich. Darüber hinaus können vertraute Routinen oder bekannte Aktivitäten eingesetzt werden, um Orientierung zu geben und das Sicherheitsgefühl der betroffenen Person zu stärken (S. 196).

Deeskalation sollte nicht als einzelne Intervention verstanden werden, sondern als Bestandteil eines umfassenden Unterstützungskonzepts von PVU. Akute

Kriseninterventionen können zwar kurzfristig beruhigend wirken, ersetzen jedoch keine langfristige und ganzheitliche Begleitung (Theunissen, 2022, S. 249).

Nach einer Krisensituation sollte die betroffene Person weiterhin begleitet und nicht sich selbst überlassen werden. Während ein verständnisvolles Gespräch zur Verarbeitung des Erlebten beitragen kann, stellt dies für viele Menschen mit ASS und KB eine Überforderung dar. In solchen Fällen können vertraute Aktivitäten aus dem persönlichen Interessensbereich die emotionale Regeneration und Stabilisierung fördern (S. 251).

Die frühzeitige Erkennung von Frühwarnzeichen sowie die Deeskalation in der akuten Krise bilden damit zentrale Bausteine einer deeskalationsorientierten sozialpädagogischen Begleitung. Das folgende Kapitel zeigt darauf aufbauend, wie die Coping-Kompetenzen von Menschen mit ASS und KB gezielt gefördert werden können, damit sie belastende Situationen besser bewältigen können.

4.3.3 Coping-Kompetenzen fördern

Langfristig geht es darum, die Stresstoleranz zu vergrößern und Möglichkeiten zu schaffen, Stressoren aktiv zu begegnen. Miller (2024, S. 51–52) beschreibt dies als das Ziel, möglichst viele Zuläufe zu schliessen. Theunissen (2022, S. 229) betont, dass so weit wie möglich ein sozial akzeptables Bewältigungsverhalten unterstützt werden sollte, das die Person situationsbezogen eigenständig nutzen kann, wobei die Möglichkeiten der selbstständigen Nutzung bei autistischen Personen mit Lernschwierigkeiten begrenzt sind.

Stimming aktiv zulassen

Die wirksamste und am häufigsten missachtete Coping-Strategie ist das Stimming. Miller (2024, S. 50–51) hält fest, dass monotone Handlungen und Stereotypen helfen, Stress abzubauen und einer Reizüberflutung entgegenzuwirken. Werden sie verwehrt, geraten Betroffene schneller in die nächste Überlastungssituation. Vero (2020) ergänzt aus der Innenperspektive, dass Stimming die Reizaufnahme reduziert, sensorische Überlastungen verhindert und deshalb überlebenswichtig ist (S. 120).

Körperliche Aktivität

Miller (2024) empfiehlt Sport und Bewegung als effektivstes Mittel zum Abbau von Stresshormonen. Ausdauersportarten wie beispielsweise Gehen fordern keine komplizierten motorischen Abläufe und eignet sich hervorragend zum Stressabbau. Das Bewegen in der Natur wird häufig von autistischen Menschen als wohltuend empfunden (S. 52).

Coping-Strategien einüben und Selbstmanagement aufbauen

Coping-Strategien können durch konkrete Arbeitsformen wie Sozialgeschichten, Modelllernen und Rollenspiele erlernt werden (Theunissen, 2022, S. 229–230). Konkrete Strategien umfassen das gezielte Verlassen belastender Situationen, den Einsatz eines Gefühlsbarometers, vertraute Rituale sowie unterstützende Hilfsmittel (Theunissen, 2024, S. 155). Das angestrebte Ziel ist ein «situationsbezogenes Selbstmanagement», bei dem die Person selbstbestimmt aus einer belastenden Situation herausgeht und zurückkehrt, sobald sie sich beruhigt hat (Theunissen, 2022, S. 234). Menschen mit ASS und KB verfügen häufig nur über eingeschränkte Fähigkeiten, eigene Belastungszustände wahrzunehmen und selbstständig geeignete Bewältigungsstrategien einzusetzen (S. 230). Begleitpersonen müssen daher die in Kapitel 4.3.2 beschriebenen Frühwarnzeichen stellvertretend erkennen und die eingeübte Strategie zum richtigen Zeitpunkt anstossen.

Die Kenntnis der Vulnerabilität und Stressoren schafft die Grundlage dafür, Frühwarnzeichen rechtzeitig zu erkennen und deeskalierend einzugreifen, bevor eine Krise entsteht. Die Förderung von Coping-Kompetenzen kann die Person befähigen, belastende Situationen zunehmend eigenständig zu bewältigen.

Ob diese Handlungsempfehlungen im Wohnalltag dauerhaft umgesetzt werden können, hängt jedoch massgeblich von den strukturellen Bedingungen der Institution ab. Das folgende Kapitel widmet sich daher der institutionellen Verantwortung.

4.4 Handlungsempfehlungen zur institutionellen Verantwortung

Die Qualität der sozialpädagogischen Begleitung von Menschen mit ASS und KB in Wohneinrichtungen hängt massgeblich von institutionellen Faktoren ab, zu denen die

Qualifizierung des Personals, Möglichkeiten zur Teamreflexion, förderliche Rahmenbedingungen sowie die konsequente Ausrichtung am Menschenrechtsrahmen der UNO-BRK zählen.

4.4.1 Personal schulen

Die Handlungskompetenzen, ihre Belastungsresistenz und die Qualität der Begleitung der Fachpersonen werden massgeblich durch die strukturellen und organisatorischen Bedingungen mitgeprägt, unter denen sie arbeiten (Zambrino et al., 2022, S. 127). Theunissen (2024) betont, dass Fachpersonen der Sozial- und Heilpädagogik ihr professionelles Handeln nicht ausschliesslich an routinierten Alltagserfahrungen orientieren sollten. Es ist erforderlich, pädagogische Entscheidungen und Interventionen auf fachlich fundierte sowie wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse zu stützen (S. 352). Nach Conty und Zepperitz (2022) setzt eine fachlich qualifizierte Begleitung von Menschen mit ASS-Kenntnisse über die spezifischen Besonderheiten ihrer Wahrnehmungs-, Denk- und Lernprozesse voraus. Diese Kenntnisse bilden eine wichtige Grundlage, um Verhalten und Bedürfnisse zu erkennen (S. 145). Institutionen stehen in der Verantwortung, geeignete Rahmenbedingungen für fachliche Weiterentwicklung bereitzustellen (Markowetz et al., 2025, S. 122–123).

4.4.2 Teamreflexion und Supervision fördern

Neben der fachlichen Qualifizierung kommt regelmässiger Teamreflexion und Supervision eine eigenständige Funktion in der institutionellen Qualitätssicherung zu. Markowetz et al. (2025) fordern, dass Fallanalysen, kollegialer Austausch und Supervision feste Bestandteile der Eingliederungshilfe sein sollten, um das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und die Unterstützung besser auf individuelle Bedürfnisse abzustimmen (S. 124). Insbesondere nach Gewaltvorfällen oder Krisensituationen benötigen Mitarbeitende fachliche Nachbetreuung. Einrichtungen, die durch Supervision und aktive Führungskultur gegensteuern, fördern damit mittelbar auch die Qualität der Begleitung (Markowetz et al., 2025, S. 122).

4.4.3 Förderliche Rahmenbedingungen schaffen

Die Qualität sozialpädagogischer Begleitung hängt eng mit den vorhandenen strukturellen Bedingungen zusammen. Calabrese (2017) beschreibt, dass unzureichende personelle und zeitliche Ressourcen eine bedarfsgerechte und individuelle Begleitung erschweren. Dadurch entsteht bei Fachpersonen eine Wahrnehmung, den Anforderungen einer entwicklungsfördernden Unterstützung nicht ausreichend gerecht werden zu können (S. 162). Darüber hinaus kann Zeitdruck von der betreuten Person als belastend erlebt und dadurch herausforderndes Verhalten begünstigt werden (Heinrich, 2005, zit. in Calabrese, 2017, S. 162).

Nicht zuletzt ist auch das Arbeitsklima als Rahmenbedingung zu verstehen. Zambrino et al. (2022) belegen, dass mehr als die Hälfte der befragten Begleitpersonen in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe sich durch ihre berufliche Situation belastet fühlt, wobei Zeitdruck, häufiges Einspringen und mangelnde Unterstützung durch Vorgesetzte zentrale Belastungsfaktoren darstellen (S. 127). Markowetz et al. (2025) betonen, dass ein unterstützendes und wertschätzendes Arbeitsumfeld dazu beitragen kann, berufliche Belastungen zu verringern sowie krankheitsbedingte Ausfälle und Personalwechsel zu reduzieren (S. 121). Darüber hinaus weist die Autorenschaft darauf hin, dass eine wertschätzende Führungspraxis das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden fördern und sich positiv auf deren Gesundheit auswirken kann (Häfner et al., 2019, zit. in Markowetz et al., 2025, S. 122).

Neben personellen Ressourcen und dem Arbeitsklima spielen auch strukturelle Merkmale des Wohnsettings eine wichtige Rolle. Markowetz et al. (2025) weisen darauf hin, dass die Anzahl der Bewohnenden innerhalb einer Wohngruppe Einfluss auf das Auftreten von herausforderndem Verhalten haben kann. Dabei wird die Bedeutung kleiner Wohnsettings mit höchstens vier bis sechs Bewohnenden besonders hervorgehoben (S. 113).

4.4.4 UNO-BRK im institutionellen Alltag umsetzen

Die dargestellten Bereiche wie die Weiterbildung von Mitarbeitenden, reflexive Prozesse im Team sowie unterstützende strukturelle Rahmenbedingungen stellen

nicht nur organisatorische Qualitätsmerkmale dar, sondern stehen zugleich in engem Zusammenhang mit den menschenrechtlichen Anforderungen der UNO-BRK.

Artikel 19 UNO-BRK fordert die Vertragsstaaten dazu auf, Menschen mit Beeinträchtigungen ein selbstbestimmtes Leben innerhalb der Gesellschaft zu ermöglichen sowie passende Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen (Markowetz et al., 2025, S. 14). Markowetz et al. (2025) beschreiben, dass Selbstbestimmung sich insbesondere darin zeigt, dass Menschen im Alltag eigene Entscheidungen treffen und zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen können, beispielsweise bei der Gestaltung von Mahlzeiten oder Freizeitaktivitäten (S. 28).

Zusammenfassend zeigt sich, dass institutionelle Verantwortung eine zentrale Voraussetzung für eine gelingende sozialpädagogische Begleitung darstellt. Personalschulung, Teamreflexion, Supervision und geeignete Rahmenbedingungen sind eng miteinander verknüpft und bilden gemeinsam die strukturelle Grundlage dafür, dass Fachpersonen ihr Wissen professionell anwenden können. All diese Aspekte orientieren sich am menschenrechtlichen Anspruch der UNO-BRK auf Selbstbestimmung, Würde und gesellschaftliche Teilhabe.

5. Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Bachelorarbeit hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie die Soziale Arbeit durch die Berücksichtigung der emotionalen Entwicklung herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB professionell verstehen und wirksam begleiten kann. Im folgenden Kapitel werden zunächst die vier Unterfragen sowie die Hauptfragestellung beantwortet und die daraus gewonnenen zentralen Erkenntnisse zusammengefasst. Abschliessend folgen die Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis, eine kritische Reflexion der Arbeit sowie ein Ausblick.

5.1 Beantwortung der Fragestellungen und zentrale Erkenntnisse

Im Folgenden werden die in der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse entlang der Unterfragen und der Hauptfragestellung systematisch beantwortet und damit die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammengeführt.

Unterfrage 1: Welche emotionalen und verhaltensbezogenen Merkmale zeigen Menschen mit ASS und KB?

Menschen mit ASS und KB weisen eine besonders komplexe Merkmalskonstellation auf. Charakteristisch ist ein emotionaler Entwicklungsstand, der deutlich hinter dem kognitiven Niveau und dem biologischen Alter zurückbleibt und signifikant niedriger ist als bei Personen mit ausschliesslich KB. Diese Personengruppe zeigt zudem Besonderheiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation, eingeschränkte und repetitive Verhaltensmuster, eine häufig ausgeprägte sensorische Empfindlichkeit sowie ein starkes Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit und Struktur.

Unterfrage 2: Was ist der Zusammenhang zwischen emotionaler Entwicklung und dem Auftreten herausfordernden Verhaltens bei Menschen mit ASS und KB?

Der Zusammenhang lässt sich aus drei einander ergänzenden Perspektiven beschreiben, die in Kapitel 3 entfaltet wurden.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive zeigt sich der emotionale Entwicklungsstand als zentraler Erklärungsfaktor für herausforderndes Verhalten. Ein

niedriges emotionales Entwicklungsniveau stellt dabei einen stärkeren Prädiktor für herausforderndes Verhalten dar als der kognitive Entwicklungsstand. Als zusätzlicher Risikofaktor gilt die Diskrepanz zwischen kognitivem und emotionalem Entwicklungsstand, die bei Menschen mit ASS und KB besonders ausgeprägt ist. Zudem ist jede Entwicklungsphase mit spezifischen emotionalen Grundbedürfnissen verbunden. Werden diese nicht erfüllt, zeigen sich charakteristische, phasenspezifische Verhaltensmuster. Diese drei Faktoren sind für Menschen mit ASS und KB besonders ausgeprägt, was ihr erhöhtes Risiko für herausforderndes Verhalten erklärt.

Die systemökologische Perspektive erweitert dieses Verständnis: Herausforderndes Verhalten wird nicht primär der betroffenen Person zugeschrieben, sondern als Ergebnis einer gestörten Passung zwischen Person und Umwelt verstanden. Werden Bedürfnisse durch die Umwelt nicht angemessen beantwortet, erfüllt das Verhalten für die betroffene Person eine Funktion, etwa Stressabbau, Schutz vor sensorischer Überforderung oder Kommunikation unerfüllter Bedürfnisse. Herausforderndes Verhalten stellt damit einen Bewältigungsversuch der betroffenen Person dar, der von der Umwelt jedoch als «herausfordernd» wahrgenommen wird.

Ergänzend verdeutlicht das Vulnerabilitäts-Stress-Modell, weshalb diese Personengruppe besonders anfällig ist: Erhöhte biologische und psychosoziale Vulnerabilität, spezifische Stressoren sowie begrenzte Bewältigungsstrategien wirken kumulativ zusammen und erhöhen die Wahrscheinlichkeit für herausforderndes Verhalten.

Unterfrage 3: Inwiefern ist dieser Zusammenhang für die Praxis der Sozialen Arbeit relevant?

Die Erkenntnis, dass herausforderndes Verhalten wesentlich mit dem emotionalen Entwicklungsstand zusammenhängt, ist für die sozialpädagogische Praxis in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Gemäss dem Berufskodex der Sozialen Arbeit zählt es zu den zentralen Aufgaben von Fachpersonen, die Bedürfnisse von Menschen wahrzunehmen und ihr Wohlbefinden zu fördern (AvenirSocial, 2010, S. 7). Die Berücksichtigung des emotionalen Entwicklungsstandes stellt damit nicht nur eine fachlich-methodische Anforderung dar, sondern ist zugleich eine professionsethische

Verpflichtung. Solange herausforderndes Verhalten als blosses Persönlichkeitsmerkmal interpretiert wird, bleiben emotionale Bedürfnisse unbeachtet und gesellschaftliche Teilhabe bleibt ein formaler Anspruch ohne alltagspraktische Verwirklichung. Die gewonnenen Erkenntnisse machen daher einen grundlegenden Perspektivwechsel erforderlich.

Unterfrage 4: Welche praxisorientierten Handlungsempfehlungen lassen sich für Fachpersonen der Sozialen Arbeit ableiten?

Die Arbeit hat auf vier Handlungsebenen konkrete Empfehlungen formuliert. Auf entwicklungspsychologischer Ebene wird der Einsatz der SEED als diagnostisches Instrument empfohlen. Das daraus resultierende individuelle Entwicklungsprofil ermöglicht einerseits ein entwicklungsorientiertes Verständnis herausfordernden Verhaltens, andererseits lassen sich daraus phasenspezifische Konsequenzen für die sozialpädagogische Alltagsbegleitung ableiten.

Auf systemökologischer Ebene bietet die PVU einen mehrstufigen Handlungsrahmen, der von präventiver Alltagsgestaltung über gruppenbezogene Angebote bis hin zu individueller Einzelhilfe reicht. Ergänzend verdeutlicht das Konzept der Heilenden Architektur, dass auch räumliche Bedingungen einen bedeutenden Einfluss auf das emotionale Wohlbefinden besitzen und durch eine reizangepasste Gestaltung Stress reduziert sowie Sicherheit vermittelt werden kann.

Im Rahmen des Vulnerabilitäts-Stress-Modells stehen insbesondere die Erfassung von Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren, die frühzeitige Wahrnehmung von Überforderungssignalen, deeskalierende Massnahmen sowie die gezielte Förderung von Coping-Kompetenzen im Zentrum der Handlungsempfehlungen.

Auf institutioneller Ebene tragen zudem Personalschulungen, regelmässige Teamreflexion und Supervision, unterstützende Rahmenbedingungen sowie die konsequente Umsetzung der UNO-BRK dazu bei, eine qualitative und menschenrechtsorientierte Begleitung langfristig sicherzustellen.

Beantwortung der Hauptfragestellung: Wie kann die Soziale Arbeit durch die Berücksichtigung der emotionalen Entwicklung herausforderndes Verhalten bei Menschen mit ASS und KB verstehen und wirksam begleiten?

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass herausforderndes Verhalten professionell verstanden werden kann, wenn der emotionale Entwicklungsstand als zentrale Orientierung berücksichtigt und Verhalten nicht als blosses Symptom, sondern als Ausdruck emotionaler Bedürfnisse, funktionaler Bewältigungsstrategien und einer gestörten Person-Umwelt-Passung interpretiert wird.

Die drei in dieser Arbeit dargestellten Perspektiven ergänzen sich gegenseitig und ermöglichen ein mehrdimensionales Verständnis dafür, wie sich die emotionale Entwicklung auf das Auftreten herausfordernden Verhaltens auswirken kann. Aus den daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen ergeben sich für Fachpersonen konkrete Ansatzpunkte, um Menschen mit ASS und KB im Begleitsetting wirksam zu unterstützen.

5.2 Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis ableiten, die über die einzelnen Handlungsempfehlungen hinausgehen und die professionelle Haltung sowie das berufliche Selbstverständnis der Sozialen Arbeit betreffen.

Die zentrale Schlussfolgerung dieser Arbeit besteht darin, dass herausforderndes Verhalten in der sozialpädagogischen Begleitung konsequent als Ausdruck unerfüllter emotionaler Bedürfnisse und einer gestörten Person-Umwelt-Passung verstanden werden muss, nicht als Persönlichkeitsmerkmal oder als primär neurologisch bedingtes Symptom. Dieser Perspektivwechsel ist mehr als eine fachliche Präferenz: Er ist Voraussetzung dafür, dass Fachpersonen ihrem berufsethischen Auftrag gemäss dem Berufskodex der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2010, S. 7) gerecht werden können. Ohne diesen Perspektivwechsel bleibt die im Berufskodex verankerte Bedürfnisorientierung ein abstrakter Anspruch ohne praktische Umsetzung.

Für die sozialpädagogische Praxis in Wohnsettings sollte die Einschätzung des emotionalen Entwicklungsstandes mit der SEED als Standard verstanden werden.

Solange die Begleitung überwiegend am kognitiven Entwicklungsstand ausgerichtet bleibt, werden zentrale emotionale Bedürfnisse der begleiteten Personen systematisch unerkannt, was zu Unter- oder Überforderung führen kann, insbesondere für Menschen mit ASS und KB. Für Fachpersonen bedeutet dies konkret, dass die SEED in Fallbesprechungen und Förderplanung verankert werden sollte.

Die systemökologische Perspektive und das Vulnerabilitäts-Stress-Modell führen zur Schlussfolgerung, dass Fachpersonen Energie primär in die Gestaltung einer passenden Umwelt fließen lassen sollten und nicht in den Versuch, das Verhalten der begleiteten Person zu modifizieren. Dabei sind Fachpersonen selbst Teil der Umwelt der begleiteten Person und beeinflussen diese durch ihr Handeln, ihre Kommunikation und ihre Haltung. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Selbstreflexion darüber, wie das eigene Verhalten als Einflussfaktor im Mikrosystem der begleiteten Person wirkt und zur Entstehung oder Verringerung von Belastungen beitragen kann.

Eine entwicklungs- und bedürfnisorientierte Begleitung kann nicht allein durch das Engagement einzelner Fachpersonen gewährleistet werden, sondern setzt entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen voraus. Für Fachpersonen bedeutet dies, sich innerhalb ihrer Institution aktiv für Bedingungen einzusetzen, die eine qualitativ hochwertige Begleitung ermöglichen. Dadurch kann die Umsetzung der UNO-BRK im Alltag der Begleitung unterstützt und die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit ASS und KB konkret verwirklicht werden.

5.3 Kritische Reflexion der Arbeit

Im Rahmen der Literaturrecherche konnte die Autorin umfangreiche Fachpublikationen zu ASS, KB sowie zu emotionaler Entwicklung und herausforderndem Verhalten identifizieren. Publikationen hingegen, die alle diese Themen in ihrer Kombination explizit behandeln, waren vergleichsweise begrenzt. Eine bedeutende Ausnahme stellt die Arbeit von Theunissen (2024) dar, die sich gezielt mit Menschen mit ASS und KB auseinandersetzt.

Darüber hinaus ist die Forschungslage im deutschsprachigen Raum nach Einschätzung der Autorin weiterhin unzureichend. Insbesondere für die Schweiz fehlen

bislang empirische Untersuchungen, die sich gezielt mit der Kombination von ASS und KB auseinandersetzen, obwohl die bestehende Literatur auf eine vergleichsweise hohe Prävalenz dieser Kombination hinweist. Daraus ergibt sich ein deutlicher Forschungsbedarf, der Anlass für zukünftige wissenschaftliche Arbeiten bieten sollte.

Zudem ist kritisch anzumerken, dass die vorliegende Arbeit als Literaturarbeit konzipiert ist und keine empirische Erhebung in der Praxis umfasst. Die formulierten Handlungsempfehlungen stützen sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse und praxisnahe Literatur, konnten jedoch nicht auf ihre konkrete Wirksamkeit im untersuchten Wohnsetting überprüft werden.

5.4 Selbstreflexion

Die Erarbeitung dieser Bachelorarbeit hat bei der Autorin eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Handeln in der Wohngruppe ausgelöst, in der sie seit vier Jahren tätig ist. Die Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen, insbesondere mit dem Konzept der emotionalen Entwicklung sowie mit der systemökologischen Perspektive, hat die Deutung bestimmter Verhaltensweisen verändert. Ein Beispiel aus dem Berufsalltag verdeutlicht diese Verschiebung.

Eine erwachsene Bewohnende mit ASS und leichter KB zeigt herausforderndes Verhalten in Form von Selbstverletzung wie Hände Beißen oder Haare ziehen, wenn sie ihre Kleidung nicht am gewohnten Ort vorfindet. Vor der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit hat die Autorin dieses Verhalten primär als reaktiv und schwer einzuordnen wahrgenommen. Vor dem Hintergrund der systemökologischen Perspektive sowie des Vulnerabilitäts-Stress-Modells lässt sich neu erkennen, dass die persönlichen Kleidungsstücke für diese Person eine Funktion der Sicherheit und Orientierung erfüllen. Ihr Fehlen oder Verschwinden wirkt als akuter Stressor, der angesichts der vorhandenen Vulnerabilität in herausforderndes Verhalten münden kann. Seit die Bewohnende einzelne ihr wichtige Kleidungsstücke selbst waschen und damit selbst über deren Verbleib bestimmen kann, hat sich die Häufigkeit dieser Situationen reduziert. Dieses Beispiel verdeutlicht für die Autorin, dass eine Anpassung der Umwelt an die Bedürfnisse der betroffenen Person wirksamer sein kann als der Versuch, das Verhalten der Person zu beeinflussen.

Darüber hinaus zeigt das Beispiel, dass die Wahrnehmung eines herausfordernden Verhaltens wesentlich davon abhängt, ob die Fachperson über das Hintergrundwissen verfügt, das eine andere Deutung ermöglicht. Fachpersonen tragen damit eine Verantwortung für die Qualität ihrer eigenen Wahrnehmungen und Interpretationen. Sie können sowohl entwicklungsfördernde als auch hemmende Faktoren sein, je nachdem, wie sie mit den Verhaltensweisen der begleiteten Menschen umgehen.

Die Autorin nimmt wahr, dass sozialpädagogisches Handeln dauerhaft in einem Spannungsfeld stattfindet, das eine kontinuierliche Reflexion erforderlich macht. Diese Bachelorarbeit hat sie darin bestärkt, das eigene professionelle Handeln immer wieder zu hinterfragen, sich fachlich weiterzuentwickeln und die Begleitung von Menschen mit ASS und KB als gemeinsamen, lernenden Prozess zu verstehen.

5.5 Ausblick

Aus den Erkenntnissen dieser Arbeit lassen sich zwei Anschlusspunkte für die weitere Auseinandersetzung ableiten.

Forschungsbedarf in der Schweizer Praxis: Für die Schweiz fehlen bislang empirische Studien, die spezifisch die Lebenssituation von Menschen mit der Kombination ASS und KB in institutionellen Wohnsettings untersuchen. Zukünftige Forschungsarbeiten können unter anderem der Frage nachgehen, wie sich eine entwicklungsorientierte sozialpädagogische Begleitung auf die Lebensqualität dieser Personengruppe auswirkt und welche institutionellen Rahmenbedingungen eine solche Begleitung begünstigen oder erschweren können.

Weiterentwicklung von SEED für die Zielgruppe ASS: Das SEED-Instrument ist eine wertvolle Grundlage, weist jedoch Grenzen bei Menschen mit ASS auf, da autismusspezifische Wahrnehmungs- und Verarbeitungsbesonderheiten zu inhomogenen Profilen führen können. Eine Weiterentwicklung des Instruments, die spezifische Merkmale dieser Personengruppe berücksichtigt, wäre ein bedeutsamer Beitrag zur sozialpädagogischen Praxis.¹

¹ Für die Rechtschreibprüfung und die sprachliche Überarbeitung dieser Arbeit wurde ChatGPT (OpenAI, 2026, Version 5.5, <https://chat.openai.com/>) sowie DeepL Write (DeepL, 2026, <https://www.deepl.com/write>) verwendet.

6. Literaturverzeichnis

- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. AvenirSocial.
- Baumeler, M., & Philipp, P. (2019). Herausfordernde Verhaltensweisen von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen. In E. Büschi & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit* (S. 151–172). Kohlhammer.
- Boehnke, K., & Fuß, D. (2014). Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. In G. W. Oesterdiekhoff (Hrsg.), *Lexikon der soziologischen Werke* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 101–103). Springer VS.
- Breywisch, U., & Zepperitz, S. (2022). Ein entwicklungsbasiertes Wohngruppenkonzept für Menschen mit schwerer und schwerster intellektueller Beeinträchtigung. In S. Zepperitz (Hrsg.), *Was braucht der Mensch? Entwicklungsgerechtes Arbeiten in Pädagogik und Therapie bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen* (S. 195–210). Hogrefe.
- Büschi, E., & Calabrese, S. (2019). Zu diesem Buch. In E. Büschi & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit* (S. 6–13). Kohlhammer.
- Büschi, E., Calabrese, S., Moramana, N., & Zambrino, N. (2023). Modell zur systemökologischen Situationsanalyse im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen in Institutionen. *VHN – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92(1), 8–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2023.art02d>
- Calabrese, S. (2017). *Herausfordernde Verhaltensweisen – herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen*. Klinkhardt.

- Calabrese, S., & Büschi, E. (2019). Herausfordernde Verhaltensweisen von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In E. Büschi & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit* (S. 128–150). Kohlhammer.
- Conty, M., & Zepperitz, S. (2022). Autismus und SEED. In S. Zepperitz (Hrsg.), *Was braucht der Mensch? Entwicklungsgerechtes Arbeiten in Pädagogik und Therapie bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen* (S. 143–160). Hogrefe.
- Dalferth, M. (2013). Soziale Arbeit. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.), *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 337–338). Kohlhammer.
- Došen, A. (2018). *Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung: Ein integrativer Ansatz für Kinder und Erwachsene* (2., überarbeitete Auflage). Hogrefe.
- Dziobek, I., & Stoll, S. (2019). *Hochfunktionaler Autismus bei Erwachsenen: Ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Manual*. Kohlhammer.
- Fingerle, M. (2016). Behindert, vulnerabel, resilient – welcher Begriff passt nicht in diese Reihe? *Behinderte Menschen*, 39, 41–45.
- Flammer, A. (2017). *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (5., unveränderte Aufl.). Hogrefe.
- Habermann, L., & Kißler, C. (2022). *Das autistische Spektrum aus wissenschaftlicher, therapeutischer und autistischer Perspektive*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37602-4>
- Hermann, H., Berndt, N., Lytochkin, A., & Sappok, T. (2022). Behavioural phenomena in persons with an intellectual developmental disorder according to the level of emotional development. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66(5), 483–498. <https://doi.org/10.1111/jir.12930>

- Hermann, H., Witte, A. M., Pöhlmann, A., Sterkenburg, P. S., & Sappok, T. (2025). Comparing emotional development in persons with intellectual disability with and without autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, 69(10), 1143–1153. <https://doi.org/10.1111/jir.13251>
- Herz, B. (2014). Emotion und Persönlichkeit. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit* (S. 17–37). Kohlhammer.
- Kleeberg-Niepage, A. (2021). *Entwicklung: Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20075-6>
- Lingg, A., & Theunissen, G. (2023). *Psychische Störungen und intellektuelle Beeinträchtigungen: Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis* (8., aktualisierte Aufl.). Lambertus.
- Lustenberger, N., Büschi, E., Calabrese, S., Hassler, B., & Schicka, M. (2019). HEVE – Herausfordernde Verhaltensweisen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Schweizer Institutionen des Behindertenbereichs. *VHN – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(1), 79–81. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art09d>
- Lutz, R. (2018). Eine Geschichte der Sozialen Arbeit als grenzüberschreitendes Projekt. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung* (S. 287–299). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_19
- Markowetz, R., Lang, A., Arndt, S., Wolf, M., Wehmeyer, M., Preuß, C., & Rosin, H. (Hrsg.). (2025). *Qualitätsstandards für das institutionalisierte Wohnen und Leben von Menschen mit geistiger Behinderung und herausfordernden Verhaltensweisen: Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt PINO*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Meier-Popa, O. (2023). Wie geht es Dir? Menschliche Emotionen im Fokus. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(9), 1. <https://doi.org/10.57161/z2023-09-00>

- Miller, M. (2024). *Ergotherapie bei Autismus: Förderung durch Sensorische Integrationstherapie* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.
- Mueller-Schotte, S., Huisman, E., Huisman, C., & Kort, H. (2022). The influence of the indoor environment on people displaying challenging behaviour: A scoping review. *Technology and Disability*, 34(3), 133–140. <https://doi.org/10.3233/TAD-210352>
- Roos, B. A., Mobach, M., & Heylighen, A. (2022). How does architecture contribute to reducing behaviours that challenge? A scoping review. *Research in Developmental Disabilities*, 127, 104229. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104229>
- Roos, J., Möhn, A., Ponsioen, A., & Didden, R. (2025). Redesigning rooms of clients with intellectual disabilities and severe behavioral problems in a long-term care facility: Three case studies. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 37(2), 347–376. <https://doi.org/10.1007/s10882-024-09955-7>
- Rössler, G., & Mack, W. (2024). *Pädagogik für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten: Grundlegend, prägnant und anwendungsorientiert*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68500-6>
- Sappok, T. (2023). Emotionale Entwicklungsdiagnostik. In T. Sappok (Hrsg.), *Psychische Gesundheit bei Störungen der Intelligenzentwicklung: Ein Lehrbuch für die Praxis* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 340–348). Kohlhammer.
- Sappok, T., Budczies, J., Bölte, S., Dziobek, I., Došen, A., & Diefenbacher, A. (2013). Emotional development in adults with autism and intellectual disabilities: A retrospective, clinical analysis. *PLoS ONE*, 8(9), Article e74036. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074036>
- Sappok, T., Budczies, J., Dziobek, I., Bölte, S., Došen, A., & Diefenbacher, A. (2014). The missing link: Delayed emotional development predicts challenging behavior in adults with intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 786–800. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1933-5>

- Sappok, T., Georgescu, D., & Weber, G. (2023). Störungen der Intelligenzentwicklung – Überlegungen zur Begrifflichkeit. In T. Sappok (Hrsg.), *Psychische Gesundheit bei Störungen der Intelligenzentwicklung: Ein Lehrbuch für die Praxis* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 17–23). Kohlhammer.
- Sappok, T., Heinrich, M., & Böhm, J. (2020). The impact of emotional development in people with autism spectrum disorder and intellectual developmental disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(12), 946–955. <https://doi.org/10.1111/jir.12785>
- Sappok, T., Hermann, H., & Lytochkin, A. (2023). Verhaltensstörungen. In T. Sappok (Hrsg.), *Psychische Gesundheit bei Störungen der Intelligenzentwicklung: Ein Lehrbuch für die Praxis* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 219–234). Kohlhammer.
- Sappok, T., & Zepperitz, S. (2018). Emotionale Entwicklung als Schlüssel zum Verständnis von Verhalten bei Personen mit geistiger Behinderung. *Behinderte Menschen*, 41(1), 47–52.
- Sappok, T., & Zepperitz, S. (2019). *Das Alter der Gefühle: Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung* (2., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Sappok, T., Zepperitz, S., Morisse, F., Barrett, B. F., & Došen, A. (2023). *SEED-2. Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik 2. Ein Instrument zur Erhebung des emotionalen Entwicklungsstands bei Personen mit einer Störung der Intelligenzentwicklung*. Hogrefe.
- Seidel, A. (2025). Wichtig ist, was im Alltag läuft: Autismus aus einem bio-psycho-sozialen Blick. *Frühförderung interdisziplinär*, 44(4), 155–158. <https://doi.org/10.2378/fi2025.art18d>
- Theunissen, G. (2016). Vulnerabilität – Stress – Bewältigung: Anregungen für die Arbeit mit Menschen aus dem Autismus-Spektrum. *Behinderte Menschen*, 39, 49–59.
- Theunissen, G. (2020). Autismus – das neue Verständnis aus der Außensicht in Anlehnung an Vorstellungen von Betroffenen. In G. Theunissen (Hrsg.),

- Autismus verstehen: Außen- und Innensichten* (2., aktualisierte Aufl., S. 21–113). Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2021). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Basiswissen für Erziehung, Unterricht, Förderung und Therapie* (7., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2022). *Autismus und herausforderndes Verhalten: Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung* (5., aktualisierte und durchgesehene Aufl.). Lambertus.
- Theunissen, G. (2024). *Basiswissen Autismus und komplexe Beeinträchtigungen: Lehrbuch für die Heilerziehungspflege, Heilpädagogik und (Geistig-)Behindertenhilfe* (3. Aufl.). Lambertus.
- Theunissen, G., & Sagrauske, M. (2025). *Pädagogik bei Autismus: Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- UNO-BRK [Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen]. (2006, 13. Dezember). Vereinte Nationen. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de>
- Vero, G. (2020). Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus. In G. Theunissen (Hrsg.), *Autismus verstehen: Außen- und Innensichten* (2., aktualisierte Aufl., S. 117–125). Kohlhammer.
- Wittchen, H.-U., Knappe, S., & Hoyer, J. (2020). Was ist Klinische Psychologie? Definitionen, Konzepte und Modelle. In J. Hoyer & S. Knappe (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (3., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 3–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61814-1_1
- Zambrino, N., Calabrese, S., Hassler, B., Büschi, E., & Moramana, N. (2022). Selbstwirksamkeitsempfinden von Begleitpersonen in der Arbeit mit Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen in Institutionen der Behindertenhilfe in der Schweiz. *VHN – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(2), 124–138. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art14d>

Zepperitz, S. (2022). Der entwicklungspsychologische Ansatz. In S. Zepperitz (Hrsg.), *Was braucht der Mensch? Entwicklungsgerechtes Arbeiten in Pädagogik und Therapie bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen* (S. 25–28). Hogrefe.

7. Anhang

A) Verwendung von KI-gestützten Tools

Umfang	KI-Tool	Art der Nutzung	Prompt
Zeilen 444-452	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 455-463	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 464-482	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 491-493	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 501-508	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin

			sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 538-553	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 663-665	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 674-676	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 1365-1369	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 1370-1371	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 1372-1379	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner	Die Inhalte wurden von der Autorin

		englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 1394- 1396	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 1400- 1403	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 1404- 1409	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.
Zeilen 1415- 1421	ChatGPT Version 5.5	Übersetzung einzelner englischsprachiger Textstellen ins Deutsche	«Übersetze diesen Text ins Deutsch». Die Inhalte wurden von der Autorin sorgfältig geprüft und sortiert.