



# **Jugendliche im Autismus-Spektrum im Berufskolleg – Behindernde Realität und Gelingensbedingungen**

Spuren und Impulse von Autist\*innen im Berufskolleg

**Masterthesis**

zur Erlangung des akademischen Grades

**Master of Arts (M. A.)**

**an der Universität Koblenz**

**Fachbereich 1: Bildungswissenschaften**

vorgelegt von

**Verena Fricke**

Koblenz, 2023

Erstgutachterin: **Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Kerstin Ziemer**, Universität zu Köln

Zweitgutachter: **Prof. Dr. Peter Rödler**, Universität Koblenz

---

**Abstract**

Im Spannungsfeld zunehmender Erwartungen an das Berufskolleg, inklusiv zu arbeiten, werden Perspektiven von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum exploriert. Es wird durch Interviews erhoben, welche separierenden, diskriminierenden, marginalisierenden sowie exkludierenden Risiken und Praxen vorherrschen, um diesen mit geeigneten Maßnahmen entgegenwirken zu können. Zudem wird evaluiert, welche inklusiven Bedingungen bereits hergestellt sind. Unter Bezugnahme auf die Theorie wird die Bedeutung geeigneter Rahmenbedingungen für die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum zunächst durch Interviews erfasst und dann analysiert, verglichen sowie ausgewertet und vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert. Als Reflexionsfolie dient dabei u. a. die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik nach Kerstin Ziemer.

Die Auswertung zeigt, dass Schüler\*innen im Autismus-Spektrum individuelle strukturelle Bedingungen benötigen, die sich allerdings in vielen Bereichen mit den Bedarfen aller Schüler\*innen überschneiden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik nach Kerstin Ziemer eine geeignete Didaktik sein kann, um einen inklusiven Transformationsprozess zu unterstützen. Darüber hinaus zeigt sich unter Hinzuziehung des Lerntagebuchs der Verfasserin, dass die Erwartungen und Bedarfe der Lehrer\*innen und Autist\*innen inkongruent sind und im Hinblick auf das Autismus-Spektrum Aufklärungsbedarf besteht, um Kongruenz herzustellen. Die Erkenntnisse während des Schreibens und nach Abschluss dieser Arbeit münden im Rahmen von inklusiver Schulentwicklungsarbeit schon während des Schreibprozesses in verschiedene unterstützende Maßnahmen. Diese werden fortlaufend evaluiert. Die Verfasserin versteht Inklusion als einen dynamischen Prozess, der niemals endet.

Schlüsselbegriffe: Autismus-Spektrum, Berufskolleg, behindernde Realität, Barrieren, Gelingensbedingungen, Haltung, Mehrdimensionale Reflexive Didaktik, Differenzierung, Kommunikation, Kooperation, Beziehung, Übergangmanagement, Lebensqualität, Rahmenbedingungen

The perspectives of students on the autism spectrum are explored in the context of increasing expectations at vocational colleges to work inclusively. Interviews will be conducted to determine which separating, discriminating, marginalizing and excluding risks and practices prevail in order to be able to counteract these with suitable measures. The author also evaluates which inclusive conditions have already been established. With reference to theory, the importance of suitable framework conditions for students on the autism spectrum is first recorded through interviews and then analyzed, compared and evaluated and discussed against the theoretical background. Kerstin Ziemer's Multidimensional Reflective Didactics serves as a reflective foil.

The evaluation shows that pupils on the autism spectrum require individual structural conditions, which, however, overlap with the needs of all pupils in many areas. Against this background, it becomes clear that multidimensional reflective didactics according to Kerstin Ziemer can be a suitable didactic approach to support an inclusive transformation process. In addition, the author's learning diary shows that the expectations and needs of teachers and autistic people are incongruent

and that there is a need for clarification with regard to the autism spectrum in order to create congruence. The insights gained during the writing process and after completion of this work will lead to various supportive measures as part of inclusive school development work during the writing process. These are evaluated on an ongoing basis. The author understands inclusion as a dynamic process that never ends.

Keywords: Autism spectrum, vocational college, disabling reality, barriers, conditions for success, attitude, multidimensional reflective didactics, differentiation, communication, cooperation, relationship, transition management, quality of life, framework conditions

---

**Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis .....	VII
Tabellenverzeichnis .....	VIII
Abkürzungsverzeichnis .....	IX
Einleitung.....	1
(A) THEORIE.....	5
1. Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen .....	5
1.1 Problemlage im Berufskolleg .....	6
1.2 Heterogenität, Diversität und Intersektionalität im schulischen Kontext.....	7
1.3 Inklusion im dualen System .....	8
1.4 Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten im Berufskolleg.....	10
2. Rechtliche Grundlagen .....	10
2.1 UN-Behindertenrechtskonvention .....	10
2.2 Schulgesetz NRW.....	11
2.3 Berufsbildungsgesetz .....	12
2.4 Ausbildungs- und Prüfungsordnung in den Bildungsgängen Berufskolleg.....	13
2.5 Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung .....	13
2.6 Rechtliche Vorgaben - Förderschwerpunkte im Berufskolleg in NRW .....	14
2.7 Rechtliche Grundlagen für einen Nachteilsausgleich .....	14
3. Autismus-Spektrum-Störung .....	17
3.1 Moderne Nosologie.....	18
3.2 Asperger-Syndrom.....	20
3.3 Autismus-Spektrum-Störungen nach DSM-5 .....	21
3.4 Autismus-Spektrum-Störungen nach ICD-11 .....	21
3.5 Symptomatik autistischer Syndrome .....	22
3.5.1 Theory of Mind und Empathie .....	24
3.5.4 Zentrale Kohärenz .....	24
3.5.5 Exekutive Funktionen .....	26
3.6 Autismus-Spektrum-Störung bei Mädchen und Frauen.....	27
3.7 Komorbiditäten .....	28

---

3.8	Abundant auftretende Verhaltensweisen und autistisches Erleben .....	29
3.9	Masking .....	33
4.	ASS im Spannungsfeld von Ausbildung, Schule und Beruf .....	35
5.	Mobbing.....	37
6.	Subsidiäre Unterstützung.....	40
6.1	Arbeit im Team .....	40
6.1.1	Interne Unterstützung .....	40
6.1.2	Externe Unterstützung.....	42
6.1.3	Lernräume und Lernumgebungen.....	44
7.	Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik als Folie für inklusive schulische Bildung .	46
7.1	Mehrdimensionale Reflexive Didaktik .....	46
7.1.1	Dimension I .....	49
7.1.2	Dimension II.....	50
7.1.3	Dimension III.....	52
7.1.4	Dimension IV .....	53
7.1.5	Dimension V .....	56
7.2	Konstruktion eines deskriptiven Systems.....	66
8.	(Zwischen-)Fazit .....	66
(B)	EMPIRIE.....	68
9.	Untersuchungsdesign und Methode.....	68
9.1	Begründung des Auswertungsverfahrens .....	68
9.2	Auswahl der Zielgruppe .....	69
9.3	Kategorienbildung.....	70
9.4	Erläuterungen zur Transkription.....	70
10.	Darstellung und Diskussion der Explorationen .....	71
10.1	Narratives Interview .....	71
10.1.1	Auswahl der Kategorien und Subkategorien .....	72
10.1.2	Reflexionen von A. während des narrativen Interviews.....	72
10.1.3	Habitussensibilität (Hs) .....	73
10.1.4	Kooperation (Ko) .....	75

---

10.1.5	Rahmenbedingungen (Rb).....	76
10.1.6	Erleben von Lehr-/Lerngestaltung (LeLeG).....	77
10.1.7	Gestaltung des Übergangs (GÜ).....	80
10.1.8	Professionelles Selbstverständnis aus der Schülerperspektive (PSv).....	81
10.1.9	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	83
10.2	Zwischenfazit.....	89
10.3	Leitfadengestützte Interviews .....	90
10.3.1	Vorüberlegungen .....	92
10.3.2	Habitussensibilität (Hs) .....	92
10.3.4	Kooperation (Ko) .....	97
10.3.5	Rahmenbedingungen (Rb).....	100
10.3.6	Erleben von Lehr-/Lerngestaltung (LeLeG).....	105
10.3.7	Gestaltung des Übergangs (GÜ).....	112
10.3.8	Professionelles Selbstverständnis aus der Schülerperspektive (PSv).....	114
10.3.9	Masking .....	115
10.3.9	Zusammenfassung .....	116
10.4	Zwischenfazit.....	129
10.5	Lerntagebuch (Ltb) .....	131
10.6	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.....	132
10.1	Reflexion der Gesprächsführung .....	148
10.2	Reflexion des Interviewleitfadens.....	149
11.	Fazit.....	149
12	Ideen für die pädagogische Unterstützung inklusiver Schulentwicklung .....	160
	Literaturverzeichnis.....	i
	Anhang 1: Interviewleitfaden.....	xvi
	Anhang 2: Leitkategorien für die Auswertung der Interviews.....	xxiii
	Anhang 3: Transkriptionsregeln .....	xxiv
	Anhang 4: Nachteilsausgleich für Schüler*innen im Autismus-Spektrum .....	xxv
	Anhang 5: Beschreibung der Stichprobe/Interviewpartner*innen .....	xxvii
	Erklärung .....	xxxiv

---

Sperrvermerk.....xxxiv

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Gesundheitskontinuum nach Antonovsky (i. A. a. Schmidt 2015, 33)

Abb. 2: Dimensionen der Mehrdimensionalen reflexiven Didaktik (vgl. Ziemer 2018a, 93)

Abb. 3: Dimensionen der MRD im Kontext eines gesellschafts- und politisch-administrativen Spannungsfeldes (i. A. a. Ziemer 2018a, 93, erw. d. d. Verf.)

---

**Tabellenverzeichnis**

- Tab. 1: Abschlüsse und Anschlüsse im Berufskolleg (eigene komprimierte Darstellung)
- Tab. 2: DSM-5 Störungsbilder "neuronale Entwicklungsstörungen" (eig. Darstellung)
- Tab. 3: Kodierung nach ICD-10 und ICD-11 (i. A. a. autismus-kultur.de, o. S.)
- Tab. 4: Symptomatik autistischer Syndrome (vgl. Tebartz van Elst 2023, 75)
- Tab. 5: Klinische Charakteristika des autistischen Syndroms (Tebartz van Elst et al. 2014, o. S.; Tebartz van Elst 2023, 76)
- Tab. 6: Anhaltspunkte für die Differentialdiagnostik von ASS und ADHS (vgl. Riedel 2021, 145)
- Tab. 7: Komorbiditäten und atypische Präsentationen (i. A. a. Tebartz van Elst et al. 2021, 205-285)
- Tab. 8: Mögliche Reaktion bei Unsicherheit im Kontext von Schulbegleitung (i. A. a. Hoff 2022, 116 f.)
- Tab. 9: Räumliche Dimensionen für eine auf die Produktion von Inklusion oder Exklusion bezogene Analyse (vgl. Köpfer 2016 i. A. a. Löw 2000; zit. n. Köpfer 2022, 95)
- Tab. 10: Traditionelle vs. zeitgemäßer Formen der Prüfungskultur (i. A. an Haverkamp, Schieberegler 2.0 – alternative Prüfungsformate; CC BY)
- Tab. 11: Leitkategorien für die Auswertung der Interviews (i. A. a.. Ziemen 2018a, 173; Köpfer 2013, 288)
- Tab. 12: Transkriptionsregeln
- Tab. 13: Möglichkeiten des Nachteilsausgleiches für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Berufskolleg

---

**Abkürzungsverzeichnis**

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
ADHS	Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätssyndrom
AHR	Allgemeine Hochschulreife
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
AOP-BK	Allgemeine Prüfungsordnung Berufskolleg
AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
APA	American Psychiatric Association
Art.	Artikel
ASS	Autismus-Spektrum-Störung
B.	Befragte(r)
BbiG	Berufsbildungsgesetz
BBS	berufsbildende Schule
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa, ungefähr, etwa
CC BY	Creative Commons Attribution
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
d. b.	das bedeutet
DIMR	Deutsches Institut für Menschenrechte
Dr.	Doktor
Dr. <sup>in</sup>	Doktorin
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ebd.	ebenda
EBU	Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem
eig.	Eigene
Einl. d. Arbeit	Einleitung dieser Arbeit
entn.	entnommen
erw. d. d. Verf.	Erweitert durch die Verfasserin
et al.	und andere
etc.	et cetera
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
fgHR	fachgebundene Hochschulreife
FHR	Fachhochschulreife
FOR	Mittlerer Schulabschluss, Abkürzung für Fachoberschulreife
GG	Grundgesetz

---

ggf.	gegebenenfalls
GÜ	Gestaltung des Übergangs
Herv. i. O.	Hervorhebung im Original
Hs	Habitussensibilität
HWO	Handwerksordnung
i. A. a.	in Anlehnung an
ICBF	Internationales Zentrum für Begabungsforschung
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
I.	Interviewende
IQ	Intelligenzquotient
IT	Information Technology
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
Ko	Kooperation
LeLeG	Lehr-/Lerngestaltung
lit.	littera
Ltb.	Lerntagebuch
M. A.	Master of Arts
MPT	multiprofessionelles Team
MRD	Mehrdimensionale Reflexive Didaktik
MSB	Ministerium für Schule und Bildung
NRW	Nordrhein-Westfalen
NSSV	nicht suizidales selbstverletzendes Verhalten
NTA	Nachteilsausgleich
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seitenangaben
PLG	Professionelle Lerngemeinschaft
Prof.	Professor
Prof. <sup>in</sup>	Professorin
PSv	Professionelles Selbstverständnis aus der Schüler*innenperspektive
QUA-LiS	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur-Landesinstitut für Schule
Rb	Rahmenbedingungen
SchulG	Schulgesetz
SchulRÄndG	Schulrechtsänderungsgesetz
SEK	Sekundarstufe
SG	Sozialgericht
SGB	Sozialgesetzbuch

---

s. a.	siehe auch
sic	sic errat scriptum
SiFo	Schüler*innen im Fokus
SO	Sozialordnung
s. o.	siehe oben
SPF	sonderpädagogischer Förderbedarf
Tab.	Tabelle
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication of handicapped Children
ToM	Theory of Mind
u.	und
u. a.	unter anderem
u. a. m.	und andere mehr/und anderes mehr
u. U.	unter Umständen
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen)
vgl.	vergleiche
VVzAO-SF	Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die sonderpädagogi- sche Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule
WHO	World Health Organization
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach
zit. v.	zitiert von
ZNE	Zone der nächsten Entwicklung
z. T.	zum Teil

## Einleitung

In der vorliegenden Masterthesis werden die Perspektiven von Autist\*innen in einem Berufskolleg mit technischem Schwerpunkt in Nordrhein-Westfalen exploriert. Die Befragung richtet sich exemplarisch an Schüler\*innen im Autismus-Spektrum. Der Verfasserin dieser Arbeit ist zum einen die Sichtweise dieser Schüler\*innen sehr wichtig, respektive zu erfahren, was sie benötigen, um sich selbst zu vertreten und selbstbestimmt leben und lernen zu können. Die Verfasserin ist der Meinung, dass es sich bei den betroffenen Schüler\*innen um Expert\*innen für ihren eigenen Bildungsweg handelt, da sie aufgrund der vorangegangenen Schulzeit bereits Erfahrungen hinsichtlich diesem gesammelt haben. Diese Ansicht teilt Preuß. Sie konstatiert, dass für die Ebene der Schülerschaft verstärkt die Evidenz besteht, diese in evaluativen Forschungsvorhaben zu berücksichtigen, da sich an ihnen die Qualität und Leistung von Schule bemisst. Sie sieht darin die Notwendigkeit, dass Schüler\*innen in Schulentwicklungsmaßnahmen zu integrieren sind (vgl. Preuß 2018, 101; Rolff 2016b, 133; Werning 2017, 20). Zudem soll die Relevanz dieser Erkenntnisse für Lernende und Lehrende nutzbar gemacht und eine dynamisch zu betrachtende Handlungsorientierung für die Pädagog\*innen im Berufskolleg sowie praktische Unterstützungsmaßnahmen daraus abgeleitet werden.

Benachteiligungen haben meist Auswirkungen auf die Wahl der Bildungsinstitutionen und Bildungsangebote, denn Behinderungen können Talente und Potenziale verdecken. In der Pädagogik und Didaktik entsteht daraus die Anforderung, die psychosoziale Gesamtsituation der Schüler\*innen zu verstehen, um auf ungünstige Bedingungen beim Lernen und in der Entwicklung zu reagieren sowie die Kommunikation in der Peergroup beraten und unterstützend reagieren zu können. Die am Schulleben Beteiligten müssen in der Lage und willens sein, ihre Vorannahmen und Einstellungen gegenüber benachteiligten Personengruppen zu reflektieren (vgl. Ziemer 2018a, 12). Dabei darf neben der Kompensation von Defiziten sowohl die Förderung von Begabungen als auch von außergewöhnlicher Exzellenz nicht aus dem Fokus geraten, sondern sie müssen sich auch auf die Kinder und Jugendlichen aus unteren Schichten und in schwierigen Lebenssituationen konzentrieren (vgl. El-Mafaalani 2023, 12). Basal für eine inklusive Didaktik ist ein Menschenbild, das alle Menschen, unabhängig von ihren biopsychosozialen Bedingungen, gleichermaßen wertschätzt sowie *„[...] generell nicht vom Individuum und seiner individuellen Kompetenz ausgehen kann, sondern immer und bei allen Menschen von einer Abhängigkeit von sozialen Systemen, die Menschen durch ihre Unterstellung von Sprache und Sozialität erst die Entwicklung der typisch menschlichen Kompetenzen ermöglichen.“* (vgl. Rödler 2020, 127). Am Beispiel der Autist\*innen im Berufskolleg soll in dieser Arbeit exemplarisch exploriert werden, welche separierenden, diskriminierenden, marginalisierenden und exkludierenden Risiken und Praxen vorherrschen, um diesen mit geeigneten Maßnahmen entgegenwirken zu können, und zudem, welche Bedingungen bereits

hergestellt sind, die eine gelingende Inklusion ermöglichen. Dabei kommen insbesondere das würdevolle Verhältnis und die Beziehungsgestaltung der beteiligten Akteure<sup>1</sup> zum Tragen, denn Lernen braucht Beziehung. Das bedeutet, dass Lernen und Lehren nur in symmetrischen Beziehungen gelingen kann und dies unabhängig von einer kommunikativen Kompetenz, bzw. wie Buber es formuliert: „*Ich werde am Du.*“ (vgl. Buber 1965, 32). Vor dem Hintergrund, dass das Menschenbild eine erhebliche Auswirkung auf die pädagogische Arbeit hat, ist eine Reflexion desselben unabdingbar. So kann das Bewusstmachen des eigenen Menschenbildes, insbesondere für die Entwicklung der eigenen Lehrer\*innenprofessionalität, von großem Vorteil sein, da es offenbart, inwieweit u. a. Sorgen und Ängste die eigene Professionalität in ihrer Entwicklung limitieren. Dies ist von besonderem pädagogischem Interesse, da z. B. verschiedene pädagogische Ansätze bestimmte pädagogische Eigenschaften, wie das Vertrauen in die Lernenden, voraussetzen. Eine Grundüberzeugung, dass Menschen zur Bosheit neigen, kann den gesamten Erziehungsstil einer Lehrkraft prägen. Die Überzeugung einer Lehrkraft, dass Menschen nur auf ihren eigenen Vorteil bedacht sind, kann dazu führen, dass die Art und Weise, wie mit den Lernenden umgegangen wird, zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung wird (vgl. Bauer 2006, 12).

Gegebene Ressourcen, Rahmenbedingungen, Risikofaktoren und Besonderheiten des Berufskollegs werden vorab für ein besseres kontextuelles Verständnis in Kapitel 1 skizziert. Um die empirisch ermittelten Ergebnisse in einen Gesamtkontext einordnen zu können, werden im zweiten und dritten Kapitel notwendige rechtliche Grundlagen des Berufskolleg sowie den Unterricht im Berufskolleg betreffend erläutert und für diese Arbeit relevante theoretische Grundlagen zum Autismus-Spektrum dargestellt. Es folgen Ausführungen zu abundant auftretenden Verhaltensweisen im Spannungsfeld von Ausbildung, Schule und Beruf sowie Mobbing, bzw. Bullying, wie es im schulischen Kontext genannt wird. Anschließend wird auf einige Möglichkeiten subsidiärer Unterstützung eingegangen. Da sich insbesondere die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik nach Ziemer als Folie für inklusive schulische Bildung sowie für die Konstruktion eines deskriptiven Systems zur Auswertung des explorativen Teils dieser Arbeit eignet, wird sie, soweit inhaltlich korrelierend, erläutert. Nach einem Zwischenfazit wird das forschungsmethodische Vorgehen sowie dessen Begründung im neunten Kapitel beschrieben. Es folgt die Darstellung und Diskussion der Explorationen, einem narrativen Interview sowie einiger leitfadengestützter Interviews. Als Experte seines Lernens und Bildungsweges, wird ein narratives Interview mit einem ehemaligen Schüler des Berufskollegs geführt und im Anschluss mit der kategorialen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Der Vorteil des narrativen Interviews besteht darin, sich unvoreingenommen anzuhören, was der Schüler in Bezug auf seinen Schulbesuch berichtet. Auf Basis der sich aus dem narrativen Interview ergebenden

---

<sup>1</sup> Akteur wird nicht gegendert, da es sich um einen geschlechtsneutralen Ausdruck handelt.

Aspekte, werden einige leitfadengestützte Interviews mit Schüler\*innen im Autismus-Spektrum geführt, um weitere Blickwinkel einzubeziehen. Die sich daraus ergebenden Aspekte werden mit den Dimensionen der MRD abgeglichen. Da das Narrativ nur eine Perspektive eröffnet, werden weitere Interviews geführt, um zu erfahren, inwieweit die im narrativen Interview genannten Faktoren auch für andere autistische Schüler\*innen bedeutsam sind. Alle interviewten Schüler\*innen besuchten bzw. besuchen aktuell das exemplarische Berufskolleg.

„Blinde Flecken“, die sich im Verlauf der Recherchen und Vorbereitungen auf diese Arbeit gezeigt haben, machten es erforderlich, auf das während des Studiums geführte Lerntagebuch zurückzugreifen. Dies geschieht nur, insofern es für ein besseres kontextuales Verständnis notwendig erscheint, da es Hinweise auf weitere strukturelle Probleme offenlegt. Informationen aus dem Lerntagebuch werden entsprechend kenntlich gemacht. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden im Fazit zusammengefasst und mit einem Ausblick auf Ideen für eine pädagogische Unterstützung, die aus den Erkenntnissen resultieren, verknüpft. Das Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wie autistische Schüler\*innen des fokussierten Berufskollegs besser begleitet und unterstützt sowie Barrieren reduziert und Gelingensbedingungen realisiert werden können. Deshalb werden u. a. auch die Aneignungswege, Kompetenzen, Lerntempi, Ressourcen und Potenziale in den Blick genommen, da die autistischen Schüler\*innen Expert\*innen für ihr eigenes Lernen sind und oftmals selbst am besten einschätzen können, unter welchen Bedingungen sie am besten lernen (vgl. Ziemer 2018a, 173).

Immer wieder kommt es zu missglückten „Schulversuchen“ in Bezug auf Inklusion, da die besonderen Bedarfe der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum nicht bzw. nicht frühzeitig genug erkannt werden. Das führt in der Folge zur Unzufriedenheit der Schüler\*innen und Lehrer\*innen, bis hin zu Eskalationen und Bildungsabbrüchen. Da die Anzahl der autistischen Schüler\*innen im Berufskolleg zunimmt, sind die Gestaltung der Übergänge von der Vorgängerschule zum Berufskolleg sowie systemische Veränderungen von zunehmender Relevanz, damit gemeinsames Lernen weitestgehend ermöglicht wird.

Aus diesen Ausführungen ergeben sich die folgenden Fragestellungen, die eng miteinander korrelieren: Wie können die besonderen Bedürfnisse der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Berufskolleg berücksichtigt werden? Welche Rahmenbedingungen (inklusive Praktiken) müssen geschaffen und welche Unterstützungsstrukturen (inklusive Strukturen) müssen implementiert werden, damit nutzbare, förderliche und stabilisierende Entwicklungsräume geschaffen werden können? Welche möglichen Gründe gibt es dafür, dass Schüler\*innen im Autismus-Spektrum behindert werden oder Probleme unerkannt bleiben?

Möglicherweise ergeben sich während der qualitativen Inhaltsanalyse weitere Aspekte, z. B. welche Unterstützungs- und Kommunikationsstrukturen auf Seiten des Schulpersonals

notwendig sind, damit sich das Berufskolleg in einem als dynamisch fortlaufend zu betrachtenden Prozess zu einer inklusiven Schule weiterentwickeln kann. Diese können ggf. nur in marginalisierter Form berücksichtigt und in dem Maße, wie es für die Arbeit relevant ist, bearbeitet werden. Auftretende Ideen und unterstützende Maßnahmen werden nach Möglichkeit schon während des Schreibens dieser Arbeit umgesetzt, damit der Inklusionsprozess des exemplarischen Berufskollegs im Fluss bleibt.

Britta Demes befragte in ihrer Dissertation mit dem Originaltitel „*Schülerinnen und Schüler mit Aspergersyndrom. Eine empirische Untersuchung zur schulischen Situation von Kindern mit Aspergersyndrom aus Sicht von Schulleitungen, Lehrern und Schülern*“ Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler\*innen mithilfe eines dreiteiligen Fragebogens (vgl. Demes 2011, o. S.), um die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom zu erforschen. Dabei lag der Fokus auf verschiedenen Schulformen, u. a. wurde ein(e) Schüler\*in eines Berufskollegs ohne Förderschwerpunkt befragt sowie zwölf Schüler\*innen, die zum Zeitpunkt der Befragung ein Berufskolleg mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung besuchten (vgl. ebd., 148). Das Alter der Schüler\*innen lag zwischen 12 und 22 Jahren. Somit gibt es bereits erste Untersuchungen, die sich mit der schulischen Situation von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum beschäftigen, allerdings liegen in dieser Arbeit eine veränderte Perspektive sowie differente Rahmenbedingungen vor. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf Schüler\*innen eines exemplarischen Berufskollegs ohne Förderschwerpunkt, da dieses zunehmend von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum besucht wird. Während es im Jahr 1995 nur einen dem Berufskolleg bekannten Schüler im Autismus-Spektrum gab, sind es aktuell (2023) ca. 20 Schüler\*innen<sup>2</sup>. Die Schüler\*innen sind zum Zeitpunkt der Befragung (2023) zwischen 17 und 26 Jahre alt. Der Sichtweise autistischer Schüler\*innen wird in dieser Arbeit besondere Bedeutung beigemessen, da sie

*„trotz aller Besonderheiten und Schwierigkeiten – was häufig aber nicht wahrgenommen wird, **unter größten inneren Anstrengungen** (!) [Herv. i. O.] – einen Alltag in einer normalen Umwelt realisieren kann [sic!]: eben die ‚funktionalen Autisten‘, die in der ICD-10 noch als Menschen mit ‚Asperger-Syndrom‘ bezeichnet werden (vgl. Rödler 2021, o. S.)“.*

Der Verfasserin sind aktuell keine Arbeiten bekannt, die sich gezielt mit den Rahmenbedingungen bzw. der schulischen Situation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Autismus-Spektrum im Berufskolleg sowie aus der Sicht der Betroffenen beschäftigen und hervorbringen, welche individuellen und strukturellen Maßnahmen erforderlich sind, damit es der Schulgemeinschaft im Berufskolleg gelingt, „mit der Unsicherheit des letztendlichen Nichtverstehens zwischen allen ihren Mitgliedern produktiv zu leben“ (vgl. Rödler 2021, o. S).

---

<sup>2</sup> Insgesamt besuchen im Schuljahr 2023/2024 ca. 3100 Schüler\*innen das Berufskolleg.

**(A) THEORIE****1. Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen**

In Nordrhein-Westfalen (NRW) können im Berufskolleg, einem hochdifferenzierten Unterrichtssystem, welches in einfach- und doppeltqualifizierenden Bildungsgängen eine berufliche Bildung ermöglicht, allgemeinbildende Abschlüsse der Sekundarstufe II (SEK II) erworben sowie Abschlüsse der Sekundarstufe I (SEK I) nachgeholt werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung/MSB/QUA-Lis 2023). Dabei steht nicht nur der Erwerb einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz im Fokus, sondern auch die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen (vgl. § 1 APO-BK). Ausgangspunkt für den Erwerb beruflicher Bildung und nächsthöhere Schulabschlüsse ist die jeweils individuelle schulische und berufliche Ausgangssituation der Schüler\*innen. Die Bildungsgänge des Berufskollegs werden in den Anlagen A bis E differenziert:

Tab. 1: Abschlüsse und Anschlüsse im Berufskolleg (eigene komprimierte Darstellung)

Bildungsgang		Mögliche Abschlüsse
<b>Anlage A</b>	Berufsschule	Berufsschlussabschluss Erster Schulabschluss <sup>3</sup> Erweiterter Erster Schulabschluss <sup>4</sup> Mittlerer Schulabschluss (FOR) <sup>5</sup> FHR <sup>6</sup>
<b>Anlage B</b>	Einjährige Berufsfachschule	Erweiterter Erster Schulabschluss Mittlerer Schulabschluss (FOR)
	Zweijährige Berufsfachschule (Berufsabschluss nach Landesrecht)	Mittlerer Schulabschluss (FOR) in Verbindung mit einer staatlich geprüften Assistent*innenausbildung sowie verschiedenen Schwerpunkten
<b>Anlage C</b>	Berufsfachschule (zweijährig; Vermittlung beruflicher Fähig- und Fertigkeiten)	FHRs <sup>7</sup>
	Berufsfachschule (zwei- oder dreijährig; Vermittlung eines Berufsabschlusses nach Landesrecht)	FHR in Verbindung mit einer staatlich geprüften Assistent*innenausbildung sowie verschiedenen Schwerpunkten
<b>Anlage C</b>	Fachoberschule	FHR
<b>Anlage D</b>	Berufliches Gymnasium	AHR, AHR <sup>8</sup> in Verbindung mit einem staatlich geprüften Abschluss
<b>Anlage D</b>	Fachoberschule (Klasse 13)	AHR oder fgHR <sup>9</sup>
<b>Anlage E</b>	Fachschule (zwei- oder dreijährig; ermöglichen eine berufliche Weiterbildung <b>und</b> einen staatlichen Abschluss)	FHR ist möglich; Staatlich geprüfter Betriebswirt in versch. Fachrichtungen bzw. Bachelor Professional
	Ermöglichung eines staatlichen Abschlusses (einjährig)	Staatlich anerkannter Abschluss bzw. Bachelor Professional

<sup>3</sup> Ehemals: Hauptschulabschluss nach Klasse 9<sup>4</sup> Ehemals: Hauptschulabschluss nach Klasse 10<sup>5</sup> Fachoberschulreife (Mittlerer Schulabschluss)<sup>6</sup> Fachhochschulreife<sup>7</sup> Fachhochschulreife, schulischer Teil<sup>8</sup> Allgemeine Hochschulreife<sup>9</sup> Fachgebundene Hochschulreife bei fehlender zweiter Fremdsprache

Die Fachbereiche variieren in Abhängigkeit der fachlichen Ausrichtung der jeweiligen Berufskollegs. In Tab. 1 werden die Voraussetzungen für die Schulabschlüsse nicht explizit benannt, da es der Verfasserin in erster Linie darum geht, die Vielzahl der Möglichkeiten in Bezug auf mögliche Abschlüsse darzustellen (vgl. MSB NRW 2023a).

## 1.1 Problemlage im Berufskolleg

*„Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.“* (vgl. Feuser 2018, 163)

Das vorangestellte Zitat impliziert die besonderen Bedarfe, die Menschen haben, wenn es um die Ermöglichung von sozialem Lernen geht. Der Mensch benötigt sowohl einen individuellen als auch einen kollektiven Möglichkeitsraum, in dem kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand stattfinden kann. Ziemer (2018a, 9) verweist darauf, dass Inklusion von jeher mit dem Anspruch verbunden ist, den *„vielfältigen und unterschiedlichen Ausgangs- und Umfeldbedingungen der Schüler\*innen gerecht zu werden [...]“*. Zugleich braucht Lernen Beziehung, sodass soziales Lernen unabdingbar mit dem Bildungsprozess verknüpft sein muss. Dieser Aspekt wird häufig vernachlässigt, sodass die betroffenen Schüler\*innen zwar in der Schule integriert sind, allerdings nicht inkludiert werden, denn oftmals wird erwartet, dass die Schüler\*innen sich an das System anpassen und nicht das System die notwendigen Voraussetzungen für eine gelungene Inklusion schafft. So deuten viele Anzeichen weiter darauf hin, dass Schule immer noch ein Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) ist, welches von einer *„erschreckenden didaktischen Abstinenz geprägt ist, [...], trotz einiger auf Didaktikfragen zentrierten jüngeren Arbeiten (Platte 2008, Seitz, 2005; Siebert, 2006; Ziemer, 2008) noch immer andauert.“* (vgl. Feuser 2018, 148 f.; 2011, 86)

Damit Möglichkeitsräume im Sinne inklusiver Lernfelder entstehen, ist es notwendig, dass Integration als ein Prozess der Transformation eines auf gleichberechtigte sowie gleichwertige Teilhabe aller an Bildung, im Rahmen einer Allgemeinen Pädagogik, verstanden wird, die (nur) durch eine entwicklungslogische Didaktik realisiert werden kann (vgl. ebd., 150). Eine so verstandene Allgemeine Pädagogik erfordert es, dass Lernende unterschiedlicher Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten, anderer Sprachen, Nationalitäten und Religionen, gemeinschaftlich sowie ohne bildungsreduktionistische Verengungen lernen dürfen (vgl. ebd.). *„Feuser knüpft insbesondere an das Modell ‚Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)‘ von Lev S. Vygotskij (1896-1934) an“* (vgl. Heimlich und Bjarsch 2020, 249). Bezugnehmend auf das faktisch segregierende EBU entsteht ein signifikantes Spannungsfeld zwischen der Zielsetzung einer gleichberechtigten und gleichwertigen Teilhabe aller an Bildung. Diese kann nur durch eine reformpädagogische Konzeption erreicht werden, die sich durch *„die Demokratisierung und Humanisierung des EBU als solche*

*qualifiziert*“ und sich nicht auf ein Menschenbild stützt, das sich als eine defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden Menschen zeigt und eine größtmögliche Homogenität anstrebt (vgl. ebd., 151 ff.). Da die größtmögliche Homogenität nicht der Realität entspricht, lässt sich diese nur herstellen, indem durch äußere Differenzierung segregiert wird, was dazu führt, dass Lernende in Sonderinstitutionen bzw. zu anderen Schulen wechseln müssen oder Bildungsabbrüche erleben. Nach Feuser lässt sich dieser Entwicklung mit einem veränderten Verständnis des Menschen, als integrierte Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit in einem Umfeld größtmöglicher Heterogenität in Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand und innerer Differenzierung, entgegenwirken. Eine allgemeine Pädagogik trägt so dazu bei, dass dem Dogma, dass in heterogenen Gruppen besser und leichter gelernt und gelehrt werden könne, entsprochen wird, und durch die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand der Segregation einer Regel- und Sonderpädagogik entgegengewirkt werden kann sowie der inneren Differenzierung und Individualisierung Rechnung getragen wird (vgl. ebd., 153 f.).

In dem exemplarischen Berufskolleg dominiert noch immer ein in hohem Maße normorientiertes, mit Selektion, Ausgrenzung und Segregation operierendes, historisch gewachsenes und ständisch gegliedertes EBU, deren Veränderung eine pädagogische Aufgabe ist und einem reformpädagogischen Auftrag entspricht (vgl. ebd. 149 f.). Ein reformpädagogischer Prozess benötigt Zeit und den Mut, das vorherrschende und formale Verständnis von Unterricht als Organisationsform des Lernens in Frage zu stellen und einen Kontext zu ermöglichen, der die kontinuierliche Entwicklung der Lernenden in ihrem Lernprozess berücksichtigt und zugleich diejenigen, die in ihrem Lernprozess behindert werden, Anerkennung und Unterstützung zukommen lässt und ihnen etwas zutraut, damit sie in einem förderlichen und stabilisierenden Umfeld Selbstwirksamkeit erfahren können (vgl. ebd., 148). Zudem ist eine kritische Haltung gegenüber den fachdidaktischen Vorgaben und schulischen Strukturen notwendig, um Entwicklungsprozesse in Bezug auf Inklusion zu initiieren.

## **1.2 Heterogenität, Diversität und Intersektionalität im schulischen Kontext**

Im schulischen Kontext deutet der Begriff Heterogenität auf Unterschiede zwischen Schüler\*innen hin, die sich auf verschiedene Differenzlinien beziehen, wie z. B. die sozio-ökonomische Lage, das Geschlecht, Migration, Behinderung und (Neuro-)Diversität. Diese Heterogenitätsdimensionen können miteinander verwoben sein, sich kreuzen, verknüpfen oder überlagern, was mit dem Paradigma der Intersektionalität gekennzeichnet wird. Im schulischen Kontext fasst der Begriff Heterogenität auch leistungs- und lernbezogene Differenzen zusammen, auf die mit entsprechenden Förder- und Fördermaßnahmen reagiert werden muss, was bedeutet, dass daraus Konsequenzen für die Didaktik abgeleitet werden müssen, um an die individuellen Lernausgangslagen der Schüler\*innen anknüpfen zu können (vgl. Ziemer 2018a, 11 ff.). Weil Lehren und Lernen ein hochkomplexer Prozess ist, der

über das Erkennen der Ausgangsbedingungen hinausgeht und sowohl das Erklären und Verstehen als auch das Handeln einbezieht, müssen all diese Ebenen in die didaktischen Überlegungen einbezogen werden (vgl. ebd., 9). Aus theoretischen Konstrukten können zwar keine Anweisungen für die konkrete Praxis direkt entstehen, allerdings können sich daraus allgemeine Aussagen ableiten lassen, die als Erklärungsmodell den Lehrkräften eine Orientierung geben können (vgl. Rödler 1983, 271; Ziemer 2018a, 9).

Hat sich die Institution Schule lange Zeit darum bemüht, möglichst homogene Gruppen zu formen, zeichnet sich seit einiger Zeit eine Entwicklung ab, die sich an der sich permanent verändernden heterogenen Zielgruppe zu orientieren versucht. Die Lebenswelten der Schüler\*innen verändern sich. Zugleich stehen verschiedene Schüler\*innen-Gruppen in Relation zueinander (vgl. Sturm 2013, 68), mit mehr oder weniger ökonomischem und kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1983, 183 ff.), wodurch ihre Entwicklungs- und Lebensbedingungen entscheidend geprägt werden (vgl. Ziemer 2018a, 11) und immer neue Spannungsfelder entstehen. Zugleich ergeben sich daraus Möglichkeitsräume für die Adaptation von Unterricht an die sich kontinuierlich verändernden Schüler\*innengruppen, deren vermeintliche Differenzen, die u. a. das Ergebnis sozialer Konstruktionen sind und die in ihrem Lern(-verhalten) und ihrer Diversität nicht mehr mit manifestierten sozialen Vorstellungen kompatibel sind. Dieser Konstruktivismus sorgt dafür, dass Benachteiligungen und Diskriminierungen im schulischen Kontext induziert werden, anstatt ihnen entgegenzuwirken. Benachteiligungen sozio-ökonomischer Art sowie Behinderungen wirken sich zudem auf die Wahl der Bildungsinstitutionen bzw. auf die Bildungsangebote aus (ebd., 12). In einem System wie dem Berufskolleg, das sich durch eine Vielzahl von möglichen Schulabschlüssen mit einer gewissen Durchlässigkeit auszeichnet, liegt ein enormes Entwicklungspotenzial für Schüler\*innen unterschiedlichster Differenzlinien und Intersektionalität. Vorsichtig ließe sich z. B. in einigen Bildungsgängen des Berufskollegs wiederum auf homogene Interessengemeinschaften schließen, da die Schüler\*innen ihre Schwerpunkte bewusst wählen können und dort, wo ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit vorhanden ist, entsteht eine Basis für gelungene Kooperation und Kollaboration.

### **1.3 Inklusion im dualen System**

Berufskollegs bieten mit ihren zahlreichen Schwerpunktbildungen und Ausrichtungen viele Möglichkeiten, da sie z. B. Schüler\*innen mit Sonderinteressen, wie im exemplarischen Berufskolleg durch die Bereiche Elektrotechnik, Metalltechnik, Bautechnik und Chemietechnik etc., Chancen bieten können, sich in speziellen Bereichen mit ihrem Expert\*innenwissen einbringen zu können. Schüler\*innen im Autismus-Spektrum haben häufig Sonderinteressen. Das Berufskolleg ermöglicht es den Schüler\*innen, Schwerpunkte, die sich an ihren Interessen orientieren, auszuwählen. Dies setzt allerdings voraus, dass die betroffenen Schüler\*innen, unabhängig von ihren Dispositionen und Ausgangslagen, individuell

unterstützt werden, damit die schulische, berufliche und gesellschaftliche Teilhabe gelingen kann. Wird Vielfalt als Chance und Ressource erkannt, kann Inklusion in einen positiven Bezug zum Thema Diversität gesetzt werden und grenzt sich von der Integration ab, bei der nach wie vor eine Trennung zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten bestehen bleibt. In Zeiten des Fachkräftemangels sowie abnehmender Schüler\*innenzahlen, ist es für die Betriebe und die Schulen von enormer Bedeutung, Fachkräfte und Personal bzw. Schüler\*innen zu generieren. Durch eine entsprechende Vernetzung von Schulen und Betrieben können Jugendliche und junge Erwachsene angesprochen und erreicht werden, die bislang noch nicht im Fokus standen. Die Potenziale von Menschen im Autismus-Spektrum werden von Betrieben geschätzt, denn *„viele Autist\*innen sind innovativ und kreativ und setzen Aufgaben schnell und präzise und in hoher Qualität um“* (vgl. auticon 2023, o. S.). Bislang entscheiden sich in erster Linie die Unternehmen für junge Menschen mit einer Behinderung, die schon Erfahrungen in der Zusammenarbeit bzw. dem Zusammenleben mit Menschen, die behindert werden, gemacht haben oder weil sie gesellschaftliche und soziale Verantwortung übernehmen möchten. Die Beschäftigung von Jugendlichen und jungen Menschen im Autismus-Spektrum kann einen erhöhten Aufwand in Bezug auf die Organisation und Betreuung bedeuten, insbesondere während der Ausbildung. So kann es sein, dass die Lernenden eine Begleitung, bzw. eine Schulassistenz benötigen oder für den Weg zur Schule oder zum Betrieb einen Fahrdienst in Anspruch nehmen müssen, weil sie aufgrund ihrer persönlichen Disposition keine öffentlichen Verkehrsmittel nutzen können. Die Erfahrungen im exemplarischen Berufskolleg zeigen, dass die Leistungen der meisten Schüler\*innen im Autismus-Spektrum sehr gut sind und diese das Ausbildungsziel erreichen, wenn die Rahmenbedingungen weitestgehend an ihre besonderen Bedarfe angepasst werden. Darüber hinaus zeichnen sie sich durch eine höhere Motivation aus, da sich z. B. ihr Bildungsweg schon in der Vergangenheit als schwierig erwiesen hat und sie es gewohnt sind, für ihre Ziele zu kämpfen. Da häufig die Lehrer\*innen oder Unternehmen den Fokus zu stark auf die Behinderung legen, kann es passieren, dass die persönlichen Stärken der Auszubildenden übersehen werden. Längst nicht alle Behinderungen gehen mit einer verminderten Leistungs- und Belastungsfähigkeit einher. Zudem zeichnen sich heterogene Gruppen häufig nicht nur in der Schule durch eine höhere Produktivität aus als homogene Gruppen, sondern auch in der betrieblichen Ausbildung. In den Betrieben lernen die Auszubildenden während der Ausbildung möglichst alle Bereiche kennen. Später werden sie entsprechend ihrer Stärken und Potenziale eingesetzt, wodurch sich Stärken innerbetrieblich potenzieren können und Motivation und Zufriedenheit gefördert werden. Verweist das Leitbild einer Schule auf die Anerkennung von Diversität und Wertschätzung der individuellen Lebenswege, kann dadurch ein Attraktor für die Schule geschaffen werden (vgl. Foraus.de o. J., o. S.).

## **1.4 Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten im Berufskolleg**

Heterogenität am Berufskolleg ist ein geflügeltes Wort, mit dem sich sowohl die Lehramtsanwärter\*innen als auch die Berufskollegs selbst auseinandersetzen müssen. Um der Heterogenität im Berufskolleg gerecht zu werden, ist es notwendig, die Lehrer\*innen kontinuierlich fort- und weiterzubilden. Dies erfordert passgenaue Fortbildungen, die an die individuellen Ausgangslagen der jeweiligen Berufskollegs sowie der Lehrer\*innen anknüpfen, damit diese die Schüler\*innen optimal unterstützen können. Wie aus Tab. 1 ersichtlich, können im Berufskolleg zahlreiche Schulabschlüsse erworben werden, worin sich eine große Stärke dieser Schulform zeigt. Schüler\*innen im Berufskolleg stellen eine sehr heterogene Zielgruppe dar, die von einem umfassenden Portfolio der Schulabschlüsse profitieren kann. Heterogenität und Entwicklungspotenziale treffen auf einen „Markt der Möglichkeiten“, der sich sowohl als durchlässig als auch vielfältig bezeichnen lässt. Dabei müssen allerdings zahlreiche Gesetzesgrundlagen berücksichtigt werden, von denen diejenigen, die für die tägliche Arbeit besonders relevant sind, im Folgenden kurz erläutert werden.

## **2. Rechtliche Grundlagen**

Noch immer stellt der Begriff Inklusion für viele am Schulleben Beteiligte ein Reizwort dar, denn aufgrund zahlreicher Umsetzungsprobleme sehen diese Inklusion als nicht umsetzbar bzw. gescheitert an, obwohl es zahlreiche rechtliche Regelungen gibt, die nicht nur die am Schulleben Beteiligten dazu verpflichten, Inklusion umzusetzen. Inklusion ist ein Menschenrecht, zu dessen Umsetzung sich Deutschland völkerrechtlich verpflichtet hat (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2017). Das Schulsystem unterliegt darüber hinaus Gesetzesgrundlagen, die zum Teil länderspezifisch geregelt sind. Im Folgenden werden einige dieser Gesetzesgrundlagen des Landes NRW zur besseren Einordnung von Inklusion und Schule in den Kontext dieser Arbeit erläutert.

### **2.1 UN-Behindertenrechtskonvention**

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist ein Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die am 26.03.2009 mit dem Ziel in Kraft trat, den gleichberechtigten „Genuss der Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Behinderung zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten“ (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2020, o. S.). Nach Ziemen wird spätestens mit der Ratifizierung der UN-BRK deutlich, wie diese die Dimension Schule und Unterricht prägt, da sie einen erheblichen Einfluss auf die Schulgesetzgebung, die Schule und die Unterrichtsgestaltung hat (vgl. Ziemen 2018, 94).

## 2.2 Schulgesetz NRW

Das Schulgesetz für das Land NRW greift u. a. die Inhalte der Tab. 1 auf und verweist auf die Gliederung nach fachlichen Schwerpunkten. Der Unterricht ist laut § 22 SchulG Berufskolleg in Lernbereiche unterteilt und findet in Fachklassen, im Klassenverband sowie in Kursen statt. Im dualen System kooperiert die Berufsschule mit dem Lernort Betrieb und bereitet die Schüler\*innen auf den jeweiligen Berufsabschluss nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HWO) vor. Neben den Fachklassen des dualen Systems werden Schüler\*innen auch in vollzeitschulischen Bildungsgängen ohne Berufs-bildungsverhältnis und in Klassen der Ausbildungsvorbereitung auf einen späteren Beruf vorbereitet. Die Ausbildungsvorbereitung dient dem Erwerb eines dem Ersten Schulabschluss gleichwertigen Abschlusses. Die Bildungsgänge der Berufskollegs in NRW unterliegen der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK). Die aktuelle Fassung der Schul- und Bildungsgesetze des Landes Nordrhein-Westfalen (Stand 01.04.2023) verdeutlicht, dass Inklusion keine „Wunschvorstellung“ ist, sondern eindeutig im Schulgesetz verankert ist und der Zugang zur schulischen Bildung jedem Lernenden offensteht:

*(1) „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.“ (§ 1 Abs. 1 SchulG)*

*(2) „Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.“ (§ 2 Abs. 2 SchulG)*

Darüber hinaus ist in § 2 SchulG u. a. nachzulesen, dass es Aufgabe von Schule ist, die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung zu fördern und dass die Lernenden in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen werden (inklusive Bildung). Lernende, die einen besonderen Bedarf haben und auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden individuell gefördert, damit ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung ermöglicht wird (vgl. § 2 Abs. 5 SchulG). § 20 SchulG definiert die Orte der sonderpädagogischen Förderung, zu denen u. a. die allgemeinen Schulen, d. b. die allgemeinbildenden Schulen sowie das Berufskolleg, gehören. Wesentlich für die freie Wahl der Schulform ist eine mögliche zielgleiche Förderung. Kann eine zielgleiche Förderung nicht ermöglicht werden, schlägt die Schulaufsichtsbehörde den Eltern mit Zustimmung der Schulträgerin bzw. dem Schulträger mindestens eine allgemeine Schule vor, wo ein Angebot zum Gemeinsamen Lernen möglich ist. Auf Wunsch der Eltern kann die Schulaufsichtsbehörde eine, dem festgestellten Förderschwerpunkt entsprechende, Schule vorschlagen. Sind die personellen und sächlichen Voraussetzungen am gewählten Förderort nicht erfüllt und können sie auch mit einem vertretbaren Aufwand nicht hergestellt werden, schlägt die Schulaufsichtsbehörde eine „mögliche“ Schule vor (vgl. § 20 SchulG NRW).

Durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz wird das gemeinsame Lernen von Schüler\*innen mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) zum gesetzlichen Regelfall (vgl. ebd.).

## 9. Schulrechtsänderungsgesetz

Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz (9. SchulRÄndG), das 2013 beschlossen wurde, stellt ein bildungspolitisches Instrument dar, welches den Fokus auf inklusive Bildung und sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf legt (vgl. Schulministerium NRW 2013) und stößt eine erste strukturelle Transformation zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems an (vgl. DIMR 2022, o. S.).

*„(5) Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellem Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen.“ (vgl. § 2 Abs. 5 SchulG)*

Mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz gibt die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen einen rechtlichen und damit verbindlichen Vorschlag *„zur Umsetzung der Implikationen UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. UN 2006) im Bereich schulischer Bildung auf Landesebene vor“* (vgl. Köpfer u. Sturm 2015, o. S.). Dies stellt eine Anknüpfung an kontinuierliche Entwicklungsprozesse dar, mit der Intention, sowohl integrative als auch inklusive Schul- und Unterrichtsformen in NRW zu etablieren (vgl. Münch u. Ziemer 2011). Limitierend wirkt sich der Ressourcenvorbehalt auf die Vorgaben des Schulgesetzes aus, der besagt, dass eine Zuweisung an eine Förderschule auch gegen den Elternwunsch erfolgen kann, wenn die sächlichen, räumlichen und personellen Anforderungen nicht erfüllt werden können (§ 20 Abs. 5 SchulG). Somit erfüllt das Schulgesetz in NRW nur eingeschränkt die Verpflichtung, die sich aus der UN-BRK ergibt, Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung einen Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zu ermöglichen (vgl. Art.24 Abs. 2 lit. a UN-BRK).

### 2.3 Berufsbildungsgesetz

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) schafft den rechtlichen Rahmen, um die Ausbildungschancen der Jugendlichen zu sichern und zu verbessern und fordert eine hohe Qualität der beruflichen Ausbildung für alle jungen Menschen. Zugleich soll dadurch ein wichtiger Baustein für die Sicherung und Qualität des Wirtschaftsstandortes Deutschland geschaffen werden (vgl. MSB NRW 2023b). Das bedeutendste Gesetz innerhalb des Gewerberechts ist, neben der Gewerbeordnung, die Handwerksordnung (HwO), welche die Ausübung eines Handwerks bzw. handwerksähnlichen Gewerbes, die Berufsbildung im Handwerk, die

Meisterprüfung sowie den Meistertitel und die Organisation des Handwerks regelt (vgl. ebd.).

## 2.4 Ausbildungs- und Prüfungsordnung in den Bildungsgängen Berufskolleg

Bei der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK) handelt es sich um eine Rechtsverordnung, die aus mehreren Teilen und Abschnitten besteht. Der erste Abschnitt des ersten Teils regelt allgemeine Bestimmungen, der zweite Abschnitt allgemeine Verfahrensbestimmungen für die Abschlussprüfungen. Im zweiten Teil werden besondere Bestimmungen für die einzelnen Bildungsgänge des Berufskollegs erläutert und im dritten Teil wird auf die Änderung von Rechtsvorschriften sowie deren Inkrafttreten eingegangen. Für diese Arbeit ist insbesondere § 15 APO-BK relevant, der ergänzende Bestimmungen für Schüler\*innen enthält, die behindert werden:

*„Soweit es die Behinderung oder der sonderpädagogische Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers erfordert, kann die Schulleiterin oder der Schulleiter Vorbereitungszeiten und Prüfungszeiten angemessen verlängern und sonstige Ausnahmen von Prüfungsverfahren zulassen; in Prüfungen mit landeseinheitlich gestellten Aufgaben entscheidet an Stelle der Schulleiterin oder des Schulleiters die obere Schulaufsichtsbehörde. Entsprechendes gilt bei einer besonders schweren Beeinträchtigung des Lesens und Rechtschreibens. Die fachlichen Leistungsanforderungen bei Abschlüssen und Berechtigungen bleiben unberührt.“ (vgl. § 15 APO-BK)*

## 2.5 Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung

Die Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF) ist eine Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule. Sie beinhaltet die Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (VVzAO-SF). Im ersten Teil werden Grundlagen der sonderpädagogischen Förderung, der Entscheidung über Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, Förderschwerpunkte und Förderort, gemeinsame Bestimmungen für die Bildungsgänge, einzelne Förderschwerpunkte, Hinweise zum zieldifferenten Bildungsgang Lernen, Geistige Entwicklung und Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen erläutert. Der zweite Teil bezieht sich auf den Hausunterricht und der dritte auf die Klinikschule. Im vierten Teil sind die Schlussbestimmungen sowie die Anlagen zur VVzAO-SF verortet. Für den Kontext dieser Arbeit sind insbesondere folgende Inhalte des § 42 AO-SF relevant:

*„(2) Ein Antrag auf Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung setzt voraus, dass eine Autismus-Spektrum-Störung vorher in einem Gutachten der unteren Gesundheitsbehörde (§ 13 Abs. 3) medizinisch festgestellt worden ist.*

*(3) Wird ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung festgestellt, ordnet die Schulaufsichtsbehörde die Schülerin oder den Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung einem Förderschwerpunkt (§ 2 Absatz 2) zu. Der Unterricht führt zu den Abschlüssen*

*1. Der allgemeinen Schule [...].*

*(4) Eine Schülerin oder ein Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung und einem während der Vollzeitschulpflicht spätestens in Klasse 8 festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer*

*Unterstützung wird in der Sekundarstufe II ohne ein neues Verfahren nach den §§ 11 bis 15 sonderpädagogisch gefördert, wenn sie oder er bis dahin zielgleich unterrichtet worden ist, entweder*

- a) im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung oder*
- b) im Förderschwerpunkt Sprache<sup>10</sup> und*

*die obere Schulbehörde sie oder ihn für die Sekundarstufe II dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zuordnet. [...]“ (vgl. § 42 AO-SF)*

## **2.6 Rechtliche Vorgaben - Förderschwerpunkte im Berufskolleg in NRW**

In Bezug auf die Förderschwerpunkte im Berufskolleg ist bekannt, dass die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache im Berufskolleg in NRW qua Definition und rechtlicher Vorgabe nicht vorkommen, es sei denn, die Schüler\*innen besuchen ein Berufskolleg als Förderschule. Für die Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation, Sehen, Lernen, Sprache und Geistige Entwicklung gilt der Bedarf an sonderpädagogischer Förderung (SPF) durch entsprechende Verfahren in der Sekundarstufe I als festgestellt. Darüber hinaus gibt es eine Gruppe von Schüler\*innen im Berufskolleg, die einen REHA-Status haben, der nicht bzw. nur in Teilen dem entspricht, was schulisch unter einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf verstanden wird. Gemäß des Beschlusses der KMK (2000) handele es sich bei Autismus zwar um einen SPF, allerdings nicht um einen „Förderschwerpunkt im traditionellen Sinn“. Daraus resultiert u. a., dass Autismus nicht als eine eigenständige sonderpädagogische Fachrichtung für das Lehramt studiert werden kann. Somit kann entsprechendes Fachwissen bei Lehrkräften aktuell in der Lehrerbildung nicht sichergestellt werden (vgl. Markowetz 2020, 110).

Die fehlende Zuordnungsmöglichkeit stellt nach Meinung der Verfasserin keinen Nachteil dar, da die Einteilung der Menschen in Kategorien sowie die häufig damit verbundene Stigmatisierung und Inklusion einander widersprechen.

## **2.7 Rechtliche Grundlagen für einen Nachteilsausgleich**

Ein Nachteilsausgleich ist nicht an einen festgeschriebenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gekoppelt, allerdings an einen Nachweis über das Vorliegen einer fachärztlichen Diagnose. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Anforderungsniveau des jeweiligen Bildungsgangs des Berufskollegs durch einen vorliegenden Nachteilsausgleich unverändert bestehen bleibt, da es sich lediglich um einen Ausgleich für behinderungsbedingte Nachteile handelt, um dem Grundsatz der Chancengleichheit zu entsprechen.

Gemäß Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzes (GG) darf niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Der Begriff der Chancengleichheit ist eng verknüpft mit dem der Barrierefreiheit und bezieht sich auf die physisch-mechanische, digitale und sprachliche

---

<sup>10</sup> In NRW gibt es keinen gesondert ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum

Zugänglichkeit (vgl. Feuser 2017a, 35). Der Nachteilsausgleich ist auch im Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (SGB IX) gesetzlich verankert:

*„(1) Die Vorschriften über Hilfen für behinderte Menschen zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen (Nachteilsausgleich) werden so gestaltet, dass sie unabhängig von der Ursache der Behinderung der Art oder Schwere der Behinderung Rechnung tragen.“* (vgl. § 209 SGB IX)

Im Schulgesetz NRW steht in Bezug auf die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen:

*„(1) Am Ende eines Bildungsganges wird festgestellt, ob die Schülerin oder der Schüler das Ausbildungsziel erreicht hat. Das Ministerium erlässt unter Beachtung des Grundsatzes der eigenverantwortlichen Schule (§ 3) und mit Zustimmung des für Schulen zuständigen Landtagsausschusses durch Rechtsverordnung Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, die insbesondere Regelungen enthalten über [...], 18. den Ausgleich von Nachteilen der Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung, [...].“* (vgl. § 52 SchulG)

In der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK) steht in Bezug auf den Nachteilsausgleich:

*„Soweit es die Behinderung oder der sonderpädagogische Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers erfordert, kann die Schulleiterin oder der Schulleiter Vorbereitungszeiten und Prüfungszeiten angemessen verlängern und sonstige Ausnahmen vom Prüfungsverfahren zulassen, in Prüfungen mit landeseinheitlich gestellten Aufgaben entscheidet an der Stelle der Schulleiterin oder des Schulleiters die obere Schulaufsichtsbehörde. Entsprechendes gilt bei einer besonders schweren Beeinträchtigung des Lesens und Rechtschreibens. Die fachlichen Leistungsanforderungen bei Abschlüssen und Berechtigungen bleiben unberührt.“* (vgl. § 15 APO-BK)

Über die Art bzw. den Umfang des Nachteilsausgleichs entscheidet, nach Rücksprache mit den Betroffenen, die Schulleitung in Kooperation mit den unterrichtenden Lehrer\*innen, die im Rahmen einer Klassenkonferenz eine Empfehlung aussprechen. Der zu gewährende Nachteilsausgleich (NTA) wird im Anschluss dokumentiert und in der Schülerakte aufbewahrt. Bei veränderten Bedarfen wird der NTA überprüft und gegebenenfalls an die aktuellen Bedingungen adaptiert. Die Ausführungen verdeutlichen, dass der NTA überwiegend eine pädagogische Entscheidung ist. Diese ist nur bedingt einer juristischen Bewertung zugänglich.

### **Nachteilsausgleiche für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum**

Ziemen konstatiert, dass Ungleichheitslagen und Benachteiligungen verschiedener Differenzlinien zu erfassen sowie deren Auswirkungen zu erkennen und entsprechende Konsequenzen daraus abzuleiten sind (vgl. Ziemen 2018a, 17). Dies betrifft u. a. den Nachteilsausgleich, denn Schüler\*innen, die behindert werden, dürfen keine Nachteile im Unterricht, bei Leistungsüberprüfungen und in Prüfungen haben. Die Beschulung von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist Aufgabe aller Schulen. Dabei sind die individuellen Ausprägungen der Autismus-Spektrum-Störungen zu berücksichtigen und es ist ein entsprechender Nachteilsausgleich zu gewähren.

Der Förderschwerpunkt Autismus-Spektrum-Störung ist laut Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF) kein eigenständiger sonderpädagogischer Förderschwerpunkt, es kann jedoch ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung festgestellt werden. Damit eine Zuordnung zu einem anderen der Schwerpunkte erfolgen kann, ist eine entsprechende medizinische Diagnostik nachzuweisen (vgl. Landtag NRW 2020, o. S.).

Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf soll sich an der Ausprägung der ASS orientieren und ist schulisch an die individuellen Bedarfe der Schüler\*innen zu adaptieren. Da es sich um eine Autismus-Spektrum-Störung handelt, gibt es keinen expliziten Leitfaden, nach dem in Bezug auf den individuellen Unterstützungsbedarf vorgegangen werden kann. Es gibt allerdings eine Sammlung bewährter Maßnahmen, an denen sich die Beteiligten orientieren können, wobei diese keinen Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen kann und entsprechend erweiter- und adaptierbar ist (vgl. Anlage C; vgl. Bezirksregierung Münster 2018, Kap. 5, 7 f.). Es gibt demzufolge innerhalb der Vorgaben ein Spektrum von Möglichkeiten, die allenfalls exemplarisch benannt werden können.

### 3. Autismus-Spektrum-Störung

Autismus-Spektrum-Störungen werden auch im schulischen Kontext zunehmend thematisiert, da, wie bereits einleitend erwähnt wurde, die Anzahl der Autist\*innen im Berufskolleg in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Während der Anteil der Autist\*innen in der Gesellschaft seit den 70er Jahren von ca. 4 pro 10.000 ab Mitte der 90er Jahre sprunghaft zugenommen hat, liegt die Prävalenz aktuell bei 1% (vgl. Rödler 2021, o. S.; Tebartz van Elst 2023, 7). Ähnlich wie beim Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) entwickle sich - so Tebartz van Elst - eine Situation, in der wahrnehmbare Persönlichkeitseigenschaften als pathologisch gedeutet werden, obwohl es sich um eine normale Varianz handele (vgl. ebd., 7). Obgleich die Diagnosen und somit eine entsprechende Etikettierung, nicht nur in Bezug auf die Bereitstellung von Ressourcen, eine gewisse Sicherheit herstellen, bleiben jedoch Menschen mit einer komplexen Behinderung auf der Strecke, wenn eine ASS ähnlich wie eine ADHS despektierlich als Modediagnose bezeichnet wird. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass propagandistische Stimmen den Kontrast zwischen der Popularität und einer fachärztlich-psychotherapeutischen Ignoranz bereichern. In einem auf Outcome orientierten System, in dem es um messbare Leistung geht, sind obendrein die Menschen von vornherein exkludiert, die nicht in der Lage sind, das geforderte Niveau durch vorgegebene Leistungsformate zu erreichen (vgl. Rödler 2021, o. S.). Wird in der Schule jede erkennbare Persönlichkeitseigenschaft zu einer Krankheit umgedeutet, führt dies demzufolge nicht nur innerhalb des Systems Schule zur Pathologisierung einer normalen Varianz. So gehen z. B. Lehrkräfte nicht mehr unvoreingenommen auf die autistischen Schüler\*innen zu und bezeichnen diese als „krank“ (vgl. Tebartz van Elst, 2023, 7). Die Bezeichnung Autismus-Spektrum-**Störung** animiert dazu, Autismus als etwas Defizitäres zu definieren (vgl. Hoff 2022, 11). Im Folgenden wird, soweit dies im Rahmen dieser Arbeit möglich ist, versucht, einen etwas differenzierteren kausalen Zusammenhang von mentalen Phänomenen im Übergangsbereich von Normalität, Abweichung und Krankheit herzustellen, mit dem Ziel, dadurch Ängsten und Vorurteilen vor abweichendem psychischem Erleben und Verhalten entgegenzuwirken (vgl. Tebartz van Elst, 2023, 7). In diesem Zusammenhang sei es nach Tebartz van Elst den meisten Menschen nicht bewusst, dass mit dem modernen Störungsbegriff klassische Krankheitskriterien aufgegeben wurden. So wird in der Alltagssprache nicht mehr zwischen Begriffen, wie z. B. ADHS, Autismus und Depression und sogenannten echten Krankheitsbegriffen wie z. B. Diabetes mellitus Typ 1, Lungenkarzinom etc. unterschieden. Dies suggeriert, dass es sich bei den erstgenannten um Krankheiten im klassischen Sinn der Definition handelt, wodurch es zu Missverständnissen kommen kann, wie z. B., dass ASS als Krankheit bezeichnet wird. Wird dies in der Alltagssprache nicht entsprechend differenziert bzw. werden vermeintliche Krankheitsbegriffe inflationär verwendet, indoktriniert dies, dass es sich bei ASS, ADHS etc. tatsächlich

um Krankheiten im klassischen Sinn der Definition handelt (vgl. ebd., 49). Gleichwohl widerfährt es denen, die versuchen, Missverständnisse aufzuklären, dass sie als kasuistisch gelten, obwohl es ihnen lediglich darum geht, das Misstrauen gegenüber der eigenen oder der körperlichen Verfasstheit anderer Betroffener auszuräumen (vgl. ebd., 50 f.). Die pragmatische Verwendung des Störungsbegriffs im Sinne einer klassischen Krankheitskategorie hat nach Tebartz van Elst (vgl. ebd., 52) weitreichende Folgen für das eigene Krankheitsverständnis sowie für das Selbstbild des Betroffenen, die Therapiestrategien der Mediziner\*innen und die Forschungsstrategien der Wissenschaftler\*innen. Insbesondere im System Schule gehe es laut der Verfasserin dieser Arbeit darum, ein Verständnis von Normalität, Gesundheit, Freiheit und Verantwortung zu entwickeln, welches es den autistischen Schüler\*innen in ihrem So-Sein ermögliche, sich in einem entsprechenden Rahmen weiterzuentwickeln, ohne dabei als krank zu gelten bzw. stigmatisiert zu werden. Erschwerend kommt nicht nur im Kollegium des exemplarisch betrachteten Berufskollegs hinzu, dass kaum jemand so genau weiß, worüber gesprochen wird, wenn es um Autismus geht. Selbst in der Fachliteratur von Asperger und Kanner werden exakte Begriffsbestimmungen vermieden. Alternativ werden *Fälle* dargestellt und analysiert, um Gemeinsamkeiten herauszufinden. So entstehen fragmentierte, vorläufige und unvollständige Bilder, die sich auf einzelne Aspekte beziehen und immer wieder taucht die Frage danach auf, was denn Autismus sei. Dies begründet die Vorgehensweise der Verfasserin, sich mit der Perspektive des Erlebens der autistischen Schüler\*innen im Berufskolleg im Rahmen von Interviews zu beschäftigen, um Barrieren und Gelingensbedingungen zu identifizieren (vgl. Seng 2021a, 98).

### 3.1 Moderne Nosologie

Die Frage nach der Bedeutung des Begriffs Autismus stellt sich in Zeiten des Umbruchs Anfang 2023 in besonderem Maße. Mit der Einführung des DSM-5 und der ICD-11 haben sich einige Änderungen u. a. in Bezug auf den Asperger-Autismus ergeben, die im Rahmen dieses Kapitels skizziert werden. Da es sich im Berufskolleg in erster Linie um Schüler\*innen im Autismus-Spektrum handelt, die nach der ICD-10 dem Asperger-Autismus bzw. dem hochfunktionalen Autismus zugeordnet werden, wird auf eine differenzierte Darstellung des gesamten Autismus-Spektrums in dieser Arbeit bewusst verzichtet. Diese Schüler\*innen gehören zu den „funktionalen“ Autist\*innen, die „*unter größten inneren Anstrengungen (!)*“ (Herv. i. O.)“, ihren Alltag in der Schule sowie in der normalen Umwelt realisieren können (vgl. Rödler 2021, o. S.). Nach Markowitz (2020, 108) wird von einem high-functioning-autism gesprochen, wenn der IQ zwischen 80 und 120 liegt. Einige Forscher\*innen verbinden mit dem Asperger-Syndrom Menschen mit höherer Intelligenz und frühkindlichem Autismus und substituieren das Asperger-Syndrom durch den Begriff high-functioning-autism (vgl. ebd.). Das Asperger-Syndrom lässt sich von anderen Formen des Autismus, wie sie

in der ICD-10 dargestellt werden, dadurch abgrenzen, dass keine kognitiven und sprachlichen Entwicklungsverzögerungen vorliegen bzw. die Intelligenz zuweilen sogar überdurchschnittlich hoch ist. Gemäß der ICD-10 zeichnet sich das Asperger-Syndrom durch qualitative Einschränkungen in der sozialen Interaktion und Probleme in der zwischenmenschlichen Kommunikation in Zusammenhang mit einem eingeschränkten Verhaltensrepertoire aus. Während in ICD-10 und DSM-IV das Asperger-Syndrom als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung verstanden wird, wird im DSM-5 und der ICD-11 nur noch von Autismus-Spektrum-Störungen gesprochen und im ersten Kapitel der Klassifikationswerke unter dem Begriff der Störungen der neuronalen und mentalen Entwicklung geführt. Die Vielfalt der Begriffe für sehr ähnliche Zusammenhänge verdeutlicht, dass das Denken über psychische Besonderheiten in die Konzepte, Theorien und Grundannahmen der Zeitgeschichte eingebunden ist und sich zugleich auf der Ideengeschichte sowie Theoriebildung der Historie konstituieren (vgl. Tebartz van Elst et al. 2021, 3 ff.). Viele Autist\*innen lehnen die Begriffe bzw. die Unterteilung nach ICD-10 kategorisch, vor dem Hintergrund, dass Asperger diese nutzte, um Autist\*innen nach lebenswert und nicht lebenswert einzuteilen, ab (Hayden 2022, 155 ff.). Hayden betont, dass die Symptome, welche das Asperger-Syndrom charakterisieren, in der DSM-5 unter dem Begriff Autismus aufgeführt werden (vgl. ebd. 156). Sie lehne die Bezeichnung Asperger-Syndrom ab, weil Asperger Beihilfe bei der Kinder-Euthanasie geleistet habe. Asperger habe sich im nazifizierten Milieu bewegt und sei mit den Täter\*innen am Spiegelgrund<sup>11</sup> beruflich eng vernetzt gewesen (vgl. ebd. 156; Rubinich 2018, o. S.).

Czech geht davon aus, dass Asperger zumindest als Mitläufer in mehrerer Hinsicht von Vorgängen im nationalsozialistischen Österreich profitierte und manche Indizien sprächen dafür, dass die Nazi-Ideologie Aspergers eigenen Überzeugungen näher lag, als es bisher vermutet wurde, zumal sich später herausstellte, dass er seit 1933 insgeheim Mitglied der NSDAP war. Nach Czech gebe es allerdings bislang keinen Hinweis darauf, dass er vor 1938 mit der nationalsozialistischen Bewegung sympathisiert habe, zudem sprächen seine religiösen Überzeugungen sowie seine als humanistisch einzustufende Einstellung dagegen. Deshalb ließe sich vermuten, dass Asperger nicht nur in Bezug auf seinen beruflichen Aufstieg eine enorme Anpassungsbereitschaft zeigte.

Zeitgeschichtliche Dokumente hingegen belegen auch, dass er zumindest von einem Teil der Euthanasieverbrechen wusste und sich z. B. der Folgen seiner Empfehlung zur

---

<sup>11</sup> In der Jugendfürsorgeanstalt „Am Spiegelgrund“ in Wien wurden ca. 800 Kinder und Jugendliche ermordet, die „keinen Nutzen für die Volksgemeinschaft“ hatten (vgl. Die Presse 2023, o. S.).

Überstellung von Herta Schreiber in die Anstalt „Am Spiegelgrund“ bewusst war (vgl. Czech 2021, 78 ff.).

### 3.2 Asperger-Syndrom

Asperger hat in seiner richtungsweisenden Habilitation im Jahr 1944 vier Jungen (im Alter von 6-8 Jahren) beschrieben, die durch Kontaktschwierigkeiten auffielen und sich nicht sozial in ihre Bezugsgruppen einordnen konnten. Des Weiteren wiesen Sie Kommunikationsprobleme auf und waren in Bezug auf ihr emotionales Erleben und Ausdrucksverhalten auffällig. Weitere Attribute waren eine motorische Ungeschicklichkeit, ein seltsames Sprechverhalten und ein eigenartiger Umweltbezug. Asperger kategorisierte die Gemeinsamkeiten der Jungen, die nach wie vor den wesentlichen Kriterien des nach ihm benannten Syndroms entsprechen.

Grunja E. Ssucharewa beschrieb bereits im Jahr 1926 ein sehr ähnliches klinisches Bild bei sechs Kindern (im Alter von 10-12 Jahren), das allerdings erst durch die Übersetzung ins Englische von Susan Wolff im Jahr 1996 bekannt wurde.

Aspergers Arbeit wurde 1981 durch Lorna Gladys Wing<sup>12</sup> international bekannt, die sich in einer Fallserie auf ihn bezog. Er prägte den Begriff der autistischen Psychopathie (1943/1994), der in der damaligen Zeit allerdings zeit- und situationsstabile Muster in der Perzeption, dem Erleben und Handeln von Menschen bezeichnete, wohingegen diese später als autistisch charakterisiert wurden (vgl. Tebartz van Elst 2023, 74). Der damalige Begriff der Psychopathie ist nicht mehr mit dem aktuellen Psychopathie-Begriff kompatibel und führt unweigerlich zu Missverständnissen, wenn die Hintergründe für die damalige Bezeichnung nicht bekannt sind (vgl. ebd., 75). 1992 wurde das Asperger-Syndrom in die Klassifikation psychischer Störungen der World Health Organisation (ICD-10) und 1994 in das DSM-IV der American Psychiatric Association (APA) aufgenommen, die das Asperger-Syndrom mit anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörungen zusammenfassten (vgl. Tebartz van Elst et al. 2021, 5 f.).

Während der Begriff Asperger-Syndrom noch vor wenigen Jahren vom hochfunktionalen Autismus abgegrenzt wurde, werden beide Begriffe mittlerweile größtenteils synonym verwendet. Eine Diagnostik hochfunktional-autistischer Symptome ist nur schwer zu stellen, da diese oftmals erst retrospektiv im Erwachsenenalter gestellt wird und dann kaum noch zu eruieren ist, ob bis zum Alter von drei Jahren ein Spracherwerb stattgefunden hat (vgl. ebd., 8).

---

<sup>12</sup> Wing rückte mit ihrer Arbeit „Aspergers Syndrome: a Clinical Account“ die in Vergessenheit geratene Arbeit von Asperger wieder in den Fokus der Wissenschaft (vgl. Hoff 2022, 20).

### 3.3 Autismus-Spektrum-Störungen nach DSM-5

Tab. 2 veranschaulicht die Störungsbilder „neuronale Entwicklungsstörungen“:

Tab. 2: DSM-5 Störungsbilder "neuronale Entwicklungsstörungen" (eig. Darstellung)

DSM-5: Störungsbilder „neuronale Entwicklungsstörungen“	
i.	Intelligenzminderung
ii.	Kommunikationsstörungen inklusive Sprachstörungen und Störung der sozialen (pragmatischen) Kommunikation
iii.	<b>Autismus-Spektrum-Störung</b>
iv.	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
v.	Spezifische Lernstörungen
vi.	Störungen der Motorik inklusive Tic-Störungen und Tourette-Syndrom

Die autistischen Hauptkategorien, wie sie in der ICD-10 noch unterschieden werden, „Frühkindlicher Autismus“ und „Asperger-Syndrom“, können nicht valide voneinander abgegrenzt werden. Aus diesem Grund werden sie in dem DSM-5 mit Hilfe eines dimensional Ansatzes erfasst (vgl. APA 2013, 2015; o. S.). Dies wird durch klinische Beobachtungen gestützt, wodurch festgestellt wurde, dass die Übergänge zwischen den Unterkategorien des Autismus ebenso fließend sind, wie der zwischen der (sogenannten) psychischen Gesundheit und psychiatrischer Erkrankung (vgl. Tebartz van Elst et al. 2021, 8 f.). Um einer Differenzierung innerhalb des dimensional Ansatzes Rechnung zu tragen, wurde die diagnostische Einordnung um eine Einteilung in Schweregrade ergänzt. Die Stufen 1-3 reichen von „Unterstützung erforderlich“, „umfangreiche Unterstützung erforderlich“ bis hin zu „sehr umfangreiche Unterstützung erforderlich (vgl. ebd., 11). In Deutschland ist das DSM-5 nicht verbindlich.

### 3.4 Autismus-Spektrum-Störungen nach ICD-11

Im Januar 2022 wurde die aktuell noch gültige ICD-10 durch die ICD-11 abgelöst. Die ICD-11 folgt nun den Grundentscheidungen der DSM-5, d. b., dass die Störungsbilder der ASS, ADHS, der Tic-Störungen sowie der Intelligenzminderungen im ersten Kapitel den Störungen der „neurodevelopmental disorders“ zusammengefasst sind. Die autistischen Hauptkategorien weichen dem dimensional Begriff der Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Hinsichtlich der Erfüllung der Kriterien ist die ICD-11 weniger deutlich operationalisiert und enthält eine „Kann-Vorschrift“: „*Manifestationen können folgende Symptome beinhalten* (vgl. Tebartz van Elst et al. 2021, 12)“. Die Entwicklungen im DSM-5 und der ICD-11 erscheinen sinnvoll, da die neuronalen Entwicklungsstörungen (ADHS, Lernstörungen und motorische Störungen) das gemeinsame Charakteristikum haben, sich durch den frühen Beginn einer qualitativ auffälligen Entwicklung zu offenbaren und es einige Überlappungen und Grenzfälle gibt, die eine Zusammenfassung in einer übergeordneten Kategorie als pragmatisch erscheinen lassen. Doppeldiagnosen wie z. B. ASS und ADHS sind nach der ICD-11 möglich. Dies wird durch klinische Erfahrungen gestützt und erleichtert erforderliche Behandlungen. Der dimensional Begriff des Autismus-Spektrum erscheint aufgrund der

fließenden Kategorien ebenfalls sinnvoll. Dennoch kann der Schweregrad durch das Funktionsniveau nach wie vor, wenn auch nur bedingt, abgebildet werden (vgl. ebd., 13). Offen bleibt, in welche Richtung sich die Terminologie verändern soll, wodurch die Vielfalt der Bezeichnungen weiterhin im Raum steht, die jedoch – wie es auch der Terminologie in dieser Arbeit entspricht – in keinem Fall despektierlich, diskriminierend, abwertend oder einengend kategorisierend Verwendung findet (vgl. ebd., 14 f.).

*„We, as a society, must not accept that one group of people is deemed worthy, while another is not.“* (Hayden 2022, 158)

Zusammengefasst bewirkt die Änderung der ICD-10 auf die ICD-11, dass die Diagnose Asperger-Autismus als solche nicht mehr auftaucht, da die Diagnose-Kriterien nun als Teil des Autismus-Spektrums betrachtet werden, wobei bisherige Asperger-Diagnosen ihre Gültigkeit behalten. Lediglich die entsprechende Codierung hat sich verändert (s. Tab. 3):

Tab. 3: Kodierung nach ICD-10 und ICD-11 (i. A. a. autismus-kultur.de, o. S.)

Klassifikations-System	Codierung
ICD-10	F84.5 Asperger-Autismus
ICD-11	6A02.0 Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with mild or no impairment of functional language <sup>13</sup>

### 3.5 Symptomatik autistischer Syndrome

Tab. 4 zeigt die drei symptomatischen Kernbereiche des autistischen Syndroms. Weitere Auffälligkeiten können den Klassifikationssystemen entnommen werden (vgl. Tebartz van Elst 2023, 75).

Tab. 4: Symptomatik autistischer Syndrome (vgl. Tebartz van Elst 2023, 75)

<b>Symptomatik autistischer Syndrome</b>	<b>Kernbereich 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion</li> </ul>
	<b>Kernbereich 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation</li> </ul>
	<b>Kernbereich 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingeschränkte Interessen</li> <li>• Stereotype Verhaltensmuster</li> <li>• Sonderbegabungen</li> <li>• Besonderheiten der Aufmerksamkeitslenkung</li> </ul>

In diesem Kapitel werden zunächst generelle Aussagen zum Autismus formuliert und autistische Subtypen benannt, allerdings wird in erster Linie auf das Asperger-Syndrom eingegangen. Schüler\*innen im ASS fallen in der Schule oftmals durch ungewöhnliche

<sup>13</sup> Da es sich aktuell bei der ICD-11 in der deutschen Übersetzung noch um eine Entwurfsfassung handelt, wird an dieser Stelle die englische Erläuterung vorgezogen.

Verhaltensmuster bzw. durch ein besonderes Sprach- bzw. Sprechverhalten auf. In Tab. 5 werden syndromale Kriterien sowie eine klinische Konkretion zusammengefasst.

Tab. 5: Klinische Charakteristika des autistischen Syndroms (Tebartz van Elst et al. 2014, o. S.; Tebartz van Elst 2023, 76)

Symptomales Kriterium	Klinische Konkretion des Gemeinten
Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>beeinträchtigende basale soziale Wahrnehmung: Gesichter erkennen, Emotionen erkennen, Prosodie erkennen, Sprecher*innen in reizreichen Kontexten identifizieren (filtern)</li> <li>beeinträchtigte soziale Kognition, beeinträchtigte Fähigkeit mentale Zustände anderer zu erkennen (Mentalisierung, kognitive Empathie, Theory-of-Mind)</li> </ul>
Qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>expressive Kommunikationsprobleme: nonverbale Kommunikation durch Mimik, Gestik, Prosodie, Verhalten ist beeinträchtigt</li> <li>Schwierigkeiten mit wechselseitigem Miteinander in kommunikativen Situationen</li> <li>Schwierigkeiten beim Telefonieren</li> <li>sprachliche Schwierigkeiten: Konkretismus, d. h. metaphorische Sprache wird rein wörtlich verstanden; Sprachpragmatik, d. h. kontexteingebundenes Sprachverständnis und -verhalten, ist beeinträchtigt</li> </ul>
Repetitive und stereotype Verhaltensweisen und eingeengte Interessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bedürftigkeit nach erwartungsgemäßen Tagesabläufen: rigide Aufsteh-, Zu-Bett-geh- oder Ablaufroutinen in alltäglichen Dingen</li> <li>variierende Tagesabläufe (vor allem im sozialen Bereich) werden detailliert geplant und vorbereitet</li> <li>exzessives Interesse an speziellen Themen (Sonderinteressen)</li> <li>systematische und enzyklopädische Sonderinteressen</li> <li>Detailorientierung in der Wahrnehmung</li> </ul>
Sensorische Besonderheiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensorische Überempfindlichkeit: Anfälligkeit für Reizüberflutung v. a. im akustischen aber auch im visuellen und olfaktorischen Erleben</li> <li>Detailorientiertheit vor allem der visuellen Wahrnehmung</li> <li>Empfindlichkeit vor allem für leichte und unerwartete Berührungen</li> </ul>
Motorische Besonderheiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blickmotorik: fehlender spontaner Blickkontakt oder auffällige Blickdynamik bei bewusst antrainiertem Blickverhalten</li> <li>wenig expressive, mimisch-gestische, prosodische und behaviorale Ausdrucksmotorik</li> <li>Motorische Koordination: Schwierigkeiten bei der Feinmotorik oder Gruppensportarten wie Fußball, Volleyball, Handball etc.</li> </ul>
Die autistische Stressreaktion	<p>Reizüberflutung, Erwartungsfrustration, Missverständnisse, Berührungen führen zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wutattacken mit überschießender Aggression</li> <li>dissoziativem Rückzug, Mutismus, Anspannungszuständen und Selbstverletzungen</li> <li>motorischen Stereotypen zur Anspannungsregulation<sup>14</sup>:</li> <li>Schaukeln, Flattern, im Kreis-Laufen etc.</li> </ul>

Insbesondere Situationen, in denen es um die Perzeption von emotionalen Inhalten geht, stellen Autist\*innen vor eine große Herausforderung. Ironie und Witze werden häufig missverstanden. Nicht selten kommt es vor, dass sich die Mitschüler\*innen über misslungene Witze oder missverstandene Ironie lustig machen. Small Talk, Partys, Pausengespräche

<sup>14</sup> In diesem Zusammenhang wird auch von Coping(-skills) gesprochen. Dabei handelt es sich um Verhaltensweisen eine Person, die dazu beiträgt, eine überfordernde Situation besser auszuhalten bzw. sie erträglicher zu machen (vgl. Hoff 2022, 12).

etc. gehen Autist\*innen gerne aus dem Weg, sie verbringen ihre Pause häufig allein, um der damit verbundenen Herausforderung aus dem Weg zu gehen (vgl. Tebartz van Elst 2023, 75 f.).

### 3.5.1 Theory of Mind und Empathie

Der Terminus „Theory of Mind (ToM)“ wurde durch die Autoren Premack und Woodruff (1978) geprägt und beschreibt die Leistungen von nichtmenschlichen Primaten und erst später die Fähigkeiten von Menschen, Annahmen von mentalen Zuständen anderer Lebewesen zu machen (vgl. ebd., 77; Vogeley 2001, o. S.; 2015, 367). Manche Autor\*innen verwenden Empathie als Synonym. In Abgrenzung zum Begriff ToM wird Empathie als emotionale Identifizierung mit dem Zustand einer anderen Person bezeichnet (vgl. Vogeley 2015, 367).

*„The hypothesis that children with autism lack an ability to understand that other people have minds was first tested by Uta Frith, Simon Baron-Cohen, and Alan Leslie at the Medical Research Council’s Cognitive Development Unit in London at the beginning of the 1980s (vgl. Feinstein 2010, 211).“*

Frith empfand die Terminologie „Theory of Mind“ umständlich und irreführend, weil die Menschen dachten, dass es sich dabei um eine bewusst vertretene Theorie handelt. Sie war der Meinung, dass es für die Teilnahme an komplexen sozialen Aktivitäten unerlässlich sei, darüber nachzudenken, was andere möglicherweise denken und weniger, was in der Welt passiert (vgl. Feinstein 2010, 211). Für den Terminus an sich gibt es keine deutsche Bezeichnung, allerdings wird in der Psychoanalyse häufig der Begriff der Mentalisierung verwendet, der impliziert, dass das eigene oder das Verhalten anderer Menschen durch eine Zuschreibung mentaler Zustände gedeutet wird (vgl. Fangmeier 2021, 56). Aufgrund der fehlenden Entsprechung der ToM im Deutschen, wird in der Regel der englische Terminus verwendet. Die Fähigkeit, durch Verhaltensbeobachtungen und mithilfe von Wissen Annahmen darüber zu entwickeln, was andere denken, fühlen oder wollen, entwickelt sich bei den Menschen in der Regel im vierten oder fünften Lebensjahr (Tebartz van Elst 2023, 79). Autist\*innen bewegen sich permanent in einem Spannungsfeld zwischenmenschlicher Beziehungen, in dem zum einen entsprechende Fähigkeiten notwendig sind, um an sozialen Interaktionen teilzunehmen und zum anderen subtilere soziale Vorgänge, Stimmungen, Anekdoten, Witze und Sarkasmen für sie schwer bzw. nicht zu verstehen sind.

### 3.5.4 Zentrale Kohärenz

Uta Frith prägte den Begriff der schwachen zentralen Kohärenz bereits 1989. Dieser Begriff verweist auf die Tendenz, eingehende Informationen auf Kosten der kontextuellen Bedeutung und zugunsten einer partiellen Verarbeitung wahrzunehmen (vgl. Feinstein 2010, 212). Diesen Kontext greift ein deutsches Sprichwort sehr treffend auf: „Man sieht den Wald vor

lauter Bäumen nicht.“ Viele Autist\*innen beschreiben, dass sie Details besonders deutlich wahrnehmen, allerdings ist Autismus keinesfalls mit Detaildenken gleichzusetzen, denn Menschen mit Autismus erfassen häufig wichtige Details nicht so gut wie Menschen ohne Autismus (vgl. Vermeulen 2016, 258). Vermeulen betont, dass autistische Menschen Schwierigkeiten haben, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, was eine Folge ihrer Kontextblindheit ist:

*„Kontextblindheit ist die mangelnde Fähigkeit, Kontext<sup>15</sup> unbewusst und spontan zu nutzen, um Bedeutungen zu bestimmen (vgl. Vermeulen 2016, 263).“*

Welche Dinge relevant sind und welche nicht, ist demzufolge kontextabhängig (vgl. Vermeulen 2016, 258). Der Gesamtzusammenhang gerät dabei schnell aus dem Fokus, wodurch es zu Fehlinterpretationen kommen kann. Für Autist\*innen sind z. B. Menschen auf einem Bild kein sozialer Attraktor, da ihre Aufmerksamkeit von anderen Dingen angezogen wird. Sie nehmen eher Details wahr, wie z. B. Autokennzeichen, das Muster einer Tapete bzw. eher unbelebte Dinge (vgl. Fangmeier 2021, 48 f.).

*„L., eine autistische Schülerin, merkt an, dass am Montag vermutlich deutlich weniger Schüler\*innen in der Schule waren. Die Verfasserin dieser Arbeit fragte sie, woran sie das festmache und L. antwortete, es sei viel mehr Platz auf dem Schulhof. Wenn es leicht sei, Menschen aus dem Weg zu gehen und ihnen auszuweichen, dann seien weniger Menschen da und wenn an einem anderen Tag weniger Platz da ist, sei es schwerer eine Lücke oder einen Platz ohne Menschen zu finden, dann seien eben mehr Menschen da.“<sup>16</sup>*

Da der Terminus der schwachen zentralen Kohärenz (weak central coherence) durch das Attribut „schwach“ negativ konnotiert ist, es Frith jedoch wichtig ist, dass gerade die Stärken der Autist\*innen hervorgehoben werden, missfällt ihr dieser häufig verwendete Begriff. Auch Baron-Cohen lehnt die Bezeichnung ab, mit der Begründung, dass dieser impliziert, dass etwas unterentwickelt sei, allerdings gerade Autist\*innen insbesondere sehr gut darin seien, z. B. Muster zu erkennen (vgl. Feinstein 2010, 213). Dakin und Frith beschreiben dies als eine Verschiebung der visuellen Informationsverarbeitung, wobei die Gesamtgestalt weniger berücksichtigt wird und lokale Informationen (Stimuli) bedeutsamer sind (vgl. Tebartz van Elst et al. 2021, 49). Dieser Erklärungsansatz berücksichtigt den Aspekt der Verarbeitungsschwierigkeit, allerdings auch die Stärke, Details besonders gut wahrnehmen zu können. Entgegen medialen Berichten ist die Fähigkeit in den seltensten Fällen so stark ausgeprägt, dass von einer Inselbegabung gesprochen werden kann, wie es bei den „Savants<sup>17</sup>“ der Fall ist. Autistische Menschen haben oftmals große Probleme mit den

<sup>15</sup> Vermeulen definiert den Kontext als die Gesamtheit der Elemente, innerhalb der wahrnehmenden Person und „in der räumlichen und zeitlichen Umgebung eines Stimulus, die die Wahrnehmung des Stimulus und die Bedeutung, die ihm zugeschrieben wird, beeinflussen (vgl. Vermeulen 2016, 263).“

<sup>16</sup> Eine kurze Essenz auf einem Gespräch mit einer autistischen Schülerin des exemplarischen Berufskollegs. Auszug aus dem Lern-Tagebuch der Verfasserin.

<sup>17</sup> Menschen mit einer Inselbegabung und besonderen Fähigkeiten auf einem bestimmten Gebiet

variierenden Bedeutungen ihres Umfelds, d. b., dass sie mit kontextuell wechselnden Inhalten Schwierigkeiten haben, da sie aus ihrer Sicht nicht verlässlich sind. Jeder Stimulus kann viele Bedeutungen haben, wodurch es sie sehr anstrengt, in einer relationalen Umgebung mit ihrem absoluten Denken zu leben (vgl. Vermeulen 2016, 310). Schirmer konstatiert, dass die schwache zentrale Kohärenz auch als ein eigener Stil der Informationsverarbeitung bezeichnet werden kann und sieht darin Vorteile gegenüber der Informationsverarbeitung anderer Menschen, da bei einigen Autist\*innen erst durch die Fokussierung auf Details deren außergewöhnlichen Leistungen möglich seien (vgl. Schirmer 2006, 117). Die Ausführungen zeigen, dass für autistische Menschen in einer relationalen Welt ein besseres Verständnis zu schaffen ist, damit in einer gewissen Art und Weise nachvollzogen werden kann, wie es sich möglicherweise aus der autistischen Perspektive anfühlen kann, in einer Welt wie dieser zu leben. Letztendlich bleibt die Außensicht allerdings immer ein Konstrukt, von dem nicht bekannt ist, ob es mit der Innensicht der Betroffenen ähnlich ist. Die Anzahl der Arbeiten, die sich mit der Außen- und Innensicht beschäftigen, hat deutlich zugenommen und die Autoren versuchen, autistische Verhaltensweisen zu verstehen und zu erklären, was voraussetzt, dass eine Sinnhaftigkeit für diese Verhaltensweisen vorhanden ist<sup>18</sup>. Hoff konstatiert, dass Modelle wie das der zentralen Kohärenz nur für Teile der autistischen Bevölkerung funktionieren (vgl. Hoff 2022, 21) – dies erscheint vor dem Hintergrund, dass wir alle neurodivers sind, nicht verwunderlich.

### 3.5.5 Exekutive Funktionen

Die exekutiven Funktionen sind kognitive Fähigkeiten, die mit einer willentlichen Aufmerksamkeitsverschiebung, Aktualisierung von Informationen und Überwachung sowie mit der Hemmung von Reaktionen und Unterdrückung von irrelevanten Reizen zu tun haben (vgl. Fangmeier u. Rauh 2021, 157 f.). Vielen Schüler\*innen im autistischen Spektrum fällt es besonders schwer, ihre Aufmerksamkeit auf handlungsrelevante Informationen, Prozesse bei gleichzeitiger Hemmung irrelevanter Informationen zu legen. Ferner können Einschränkungen in der Flexibilität während des Ablaufs komplexer Handlungen ein limitierender Faktor sein. Einigen gelingt es nur unter großen Anstrengungen, zielgerichtet zu planen und den nächsten Schritt einer Handlungsfolge festzulegen (vgl. Philipsen u. Matthies 2021, 233). Schwierigkeiten mit der Planung und der Flexibilität erfordern es im Kontext Schule z. B., dass anstehende Raumwechsel rechtzeitig mitgeteilt und über Vertretungsunterricht zeitnah informiert wird. Nach Hajo Seng kann sich eine schwache zentrale Kohärenz *„auch als ausgeprägte Sensibilität für Details zeigen, als ein Denken, das immer nach*

---

<sup>18</sup> Rödler 2023 in der Fortbildung „Autismus begegnen – Autistisches Verhalten verstehen, stabilisierende und förderliche Umwelten schaffen“

*Veränderungen im Konkreten sucht, und als eine grundsätzlich offene Wahrnehmung der Welt“* (vgl. Seng 2021b, 424).

### **3.6 Autismus-Spektrum-Störung bei Mädchen und Frauen**

Bis vor kurzem wurde die Geschlechterverteilung bei Autismus noch in einem Verhältnis von 4:1 (männlich:weiblich) angenommen, mittlerweile deuten zunehmende Überweisungen zur Diagnostik von Autismus sowie eine kürzlich durchgeführte Studie darauf hin, dass sich das Verhältnis aktuell auf 2:1 beläuft (vgl. Rutherford et al. 2016; zit. n. Attwood u. Garnett 2019, 3; Preißmann 2021, 121). Es wird angenommen, dass Mädchen und Frauen oftmals erfolgreicher ihren Autismus verbergen können. Als ein möglicher Grund wird genannt, dass sie beim Spielen mit Gleichaltrigen eine Tendenz zu dominantem und kontrollierendem Verhalten zeigen oder von anderen Mädchen mit starken Persönlichkeiten angezogen werden, die ihnen sagen, was sie zu tun haben bzw. tun sollen (vgl. Ormond et al. 2018 zit. n. Attwood u. Garnett 2019, 5). Forschung und klinische Erfahrungen verweisen auf ein drei-stufiges Modell (vgl. Hull et al. 2017 zit. n. Attwood u. Garnett 2019, 9): In der ersten Phase ist Motivation vorhanden, sozial erfolgreich zu sein und Freundschaften zu schließen. Daran anschließend folgt eine Phase des Verbergens von sozialer Verwirrung, die durch Maskierungs- und Kompensationsstrategien erreicht wird. Aus der dritten Phase resultieren eine Verzögerung der Diagnose, der Zugang zu einer angemessenen Unterstützung sowie später u. a. Stimmungsschwankungen und psychische Störungen. Zur Kompensation eignen sich die Betroffenen durch das Beobachten Gleichaltriger, das Lesen von Belletristik und das Sehen von Fernseh-Serien und Filmen Strategien an, wie z. B. das Lernen und Imitieren von Körpersprache, Mimik und Gesprächsleitfäden bzw. Small Talk. Da die soziale Dynamik in der Gesellschaft von Männern leichter ist, wird diese als alternative Strategie aufgesucht. Die Kompensation kann ebenfalls durch die Wahl eines künstlerischen oder wissenschaftlichen Berufs erreicht werden, in denen exzentrisches Verhalten sozial akzeptiert ist. Masking bedeutet, andere nachzuahmen und dadurch die eigene Persönlichkeit zu verändern (vgl. Cook et al. 2018 u. Hull et al. 2017 zit. n. Attwood u. Garnett 2019, 9 ff.). Dies ist sehr anstrengend, weil Ängste ständig unterdrückt werden müssen, um entspannt zu wirken und um das eigene Verhalten ständig in Relation zu anderen überprüfen. Darüber hinaus ist es für die Betroffenen herausfordernd, sich für andere Menschen zu interessieren sowie kontext-angepasste Gesten und Kommentare zu machen (vgl. Attwood u. Garnett 2019, 10). Durch Masking können die Merkmale von Autismus verborgen werden, wodurch die aktuelle Diagnostik erschwert ist, da diese nicht für die Zielgruppe der Mädchen und Frauen konzipiert ist. Auch Preißmann betont, dass der Wert einer individuellen Behandlung unter Berücksichtigung der Wünsche und Voraussetzungen bereits in vielen medizinischen Bereichen erkannt wurde und welche Relevanz individuelle Therapiekonzepte für die Betroffenen haben. Sie unterstreicht, dass es signifikante Unterschiede

zwischen männlichen und weiblichen Patient\*innen gibt, woraus differente diagnostische und therapeutische Verfahren resultieren müssen. Die Beschäftigung mit geschlechtsspezifischen Aspekten autistischer Schüler\*innen erfordert vor diesem Hintergrund ein individuelles Vorgehen (vgl. Preißmann 2021, 121). Diejenigen, die ihren Autismus erfolgreich verbergen, sind später anfälliger für psychische Störungen (vgl. Attwood u. Garnett 2019, 12). Die Tatsache, dass Frauen und Mädchen häufig sozial kompetenter sind als Männer und Jungen, täuscht oft über Schwierigkeiten hinweg. Das Abwenden des Blicks gilt noch immer als Ausschlusskriterium bei der Diagnose, aber gerade das haben viele Autist\*innen zum Zeitpunkt der Diagnosestellung, die bei weiblichen Autistinnen in der Regel deutlich später stattfindet als bei männlichen Autisten, schon gelernt (vgl. Preißmann 2021, 125).

### 3.7 Komorbiditäten

In der Fachliteratur werden zahlreiche Komorbiditäten in Bezug auf Autismus beschrieben. In dieser Arbeit werden nur diejenigen beschrieben, die auch die autistischen Schüler\*innen des exemplarischen Berufskollegs betreffen. Obwohl bei den Interviews nur wenige Schüler\*innen befragt wurden, wird selbst bei einer kleinen Gruppe schon deutlich, dass die Teilnehmer\*innen alle verschieden sind und der Begriff Autismus-Spektrum insofern eine treffende Bezeichnung ist. Das DSM-5 ermöglicht, dass die individuellen Fälle leichter differenziert werden können, da mehr Zusatzdiagnosen zugelassen wurden. Hier ist besonders auf die ADHS-Diagnose zu verweisen, die bislang nach DSM-IV und ICD-10 bei Autismus exkludiert war. ADHS ist eine häufige Differentialdiagnose, denn einige autistische Symptome zeigen sich wie die einer ADHS (Tab. 6; vgl. Tebartz van Elst et al. 2021, 10).

Tab. 6: Anhaltspunkte für die Differentialdiagnostik von ASS und ADHS (vgl. Riedel 2021, 145)

ASS	ADHS
Soziale Normen werden nicht verstanden	Soziale Normen werden verstanden, aber impulsiv missachtet
Konzentrationsprobleme, Unaufmerksamkeit und motorische Unruhe entstehen in sozialen Situationen und in Überforderungssituationen	Konzentrationsprobleme, Unaufmerksamkeit und motorische Unruhe entstehen, ohne dass ein klarer Bezug zu situativen Auslösern erkennbar ist
Meidung von Reizüberflutung	Eher: Suche nach Reizen und Ablenkung
Fehlende Fokussierung/Hyperfokussierung	Springender Fokus
Professorale Sprache, intuitives Nicht-Verstehen von Ironie, Metaphern etc.	Meist unauffällige oder nur leicht veränderte Sprachpragmatik, keine Probleme mit Ironie
Schwierigkeiten, Lügen intentional einzusetzen	Eher keine Probleme, Lügen intentional einzusetzen
Bedürfnis nach Gleichförmigkeit von Abläufen wird schon früh in der Entwicklung deutlich	Bedürfnis nach planbaren Abläufen besteht nicht oder entsteht erst im Erwachsenenalter als Kompensationsmechanismus

In den internationalen Klassifikationssystemen der WHO (ICD-11) und APA (DSM-5) werden unter dem Begriff der ASS neuronale „*Entwicklungsstörungen mit qualitativer Beeinträchtigung der Interaktion und Kommunikation*“ zusammengefasst, wobei sich auch psychotische oder katatone Episoden zeigen können. Weiterhin können Erkrankungen aus dem schizophrenen Formenkreis, die Phänomene einer ASS sehr ähneln, auftreten. Sie äußern sich z. B. durch Unbehagen in engen Beziehungen, Verzerrung der Wahrnehmung

und des Denkens sowie exzentrischem Verhalten (vgl. Winter 2021, 207 f.). Neben Depressionen, einer Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, Angst- und Suchterkrankungen, Ticstörungen, schizophreniformen Störungen sowie Borderline-Persönlichkeitsstörungen, können auch Essstörungen, Zwangsstörungen, somatoforme Störungen etc. auftreten (Tab. 7). Nach Hofvander et al. ist die Depression eine der häufigsten komorbid auftretenden Differenzialdiagnosen (ca. 40%). Sie äußert sich u. a. durch Hypomimie, monotone Prosodie, Vermeidung von Blickkontakt, sozialen Rückzug, Angst vor Veränderungen usw. Eine chronische Depression kann eine ASS verdecken, wodurch die Diagnostik der ASS erschwert wird (vgl. Riedel 2021, 145 f.).

Tab. 7: Komorbiditäten und atypische Präsentationen (i. A. a. Tebartz van Elst et al. 2021, 205-285)

<b>Komorbiditäten</b>	
<p><b>Depressionen</b> (vgl. Radtke 2021, 215 ff.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemäß aktueller Erhebungen leidet ein Großteil der Erwachsenen mit ASS an Depressionen, ausgelöst z. B. durch Minderwertigkeitsgefühle und Selbstzweifel</li> <li>• Eine frühzeitige Diagnostik und Aufklärung von Bezugspersonen können einen positiven Effekt auf die Entwicklung von Menschen mit ASS haben (protektive Maßnahmen)</li> <li>• Unwissenheit, fehlende Akzeptanz durch das Umfeld sowie Veränderungsdruck sind tendenziell destabilisierende und depressionsfördernde Faktoren</li> <li>• Depressionsauslösende Faktoren resultierend aus den Kernsymptomen: Unterbrochene Routinen, gestörte Regelmäßigkeit, fehlende Berechenbarkeit und Vorhersehbarkeit von Ereignissen (z. B. beim Ausscheiden aus der Schule)</li> <li>• Sozialer Stress, z. B. durch Mobbing</li> <li>• Folge kognitiver Anpassungsleistungen (z. B. durch Ausnutzung komplexer Kompensationsleistungen)</li> </ul>
<p><b>Autismus-Spektrum-Störungen und Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung</b> (vgl. Philipsen u. Matthies 2021, 230 ff.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ASS und ADHS sind im Kindes- und Erwachsenenalter überzufällig oft komorbide und können Risikofaktoren für weitere psychische Erkrankungen sowie negative psychosoziale Konsequenzen sein</li> <li>• Überlappende klinische Symptome erschweren die Differenzierung</li> <li>• Bis zu 50% der Kinder (ca. 30% der Erwachsenen) mit ASS erfüllen auch die Kriterien einer ADHS (vgl. Hallerbäck et al. 2012 zit. n. Philipsen und Matthies 2021, 230 ff.)</li> </ul>

### 3.8 Abundant auftretende Verhaltensweisen und autistisches Erleben

Abundante autistische Verhaltensweisen treten dann auf, wenn integrierte Konzepte versagen. Sie variieren sehr stark und äußern sich durch Wut, (Auto-)Aggressionen, Weinen, Rückzug, Provokationen etc. und zugleich können diese im jeweiligen Kontext die einzigen verfügbaren Handlungsoptionen sein, die manchmal eine Reaktion auf ein Missverständnis sind, da eigene sowie fremde Emotionen nicht eindeutig bestimmbar sind. Für Autist\*innen ist es eine Dilemmasituation, auf der einen Seite nichts mehr zu benötigen als zwischenmenschliche Interaktionen und aufgrund der Beeinträchtigungen diese zugleich meiden zu müssen, da sie das integrierte Konzept destabilisieren, bedrohen und dadurch Angst ausgelöst wird (vgl. Ziemen 2018b, 229). Insofern ist es wenig verwunderlich, wenn einige Autist\*innen Gruppenarbeiten sowie den Beziehungsaufbau in Bezug auf Mitschüler\*innen aktiv meiden, obwohl sie gerne interagieren würden. Abundante autistische Verhaltensweisen werden zudem häufig als „kindisch“ abgewertet, obwohl sie eine kompetente,

kompensatorische Verhaltensweise auf Überforderung und Überlastung sind (vgl. Hayden 2022, 56 ff.). Nicht immer werden Überforderung sowie Überlastung von den Betroffenen rechtzeitig wahrgenommen und sie können dadurch in ihrer Funktionalität, insbesondere in ihrer kognitiven Funktionalität, limitiert werden. In der Fachsprache wird von einem Overload gesprochen, der nicht immer von den betroffenen Personen bemerkt wird. Während einige darauf mit einem Meltdown reagieren, kommt es bei anderen zu einem Shutdown<sup>19</sup>. Unabhängig von der jeweiligen autistischen Verhaltensweise beschreibt Hayden einen Overload folgendermaßen: „*When you panic, everything looks like a tsunami* (vgl. ebd., 59).“

Autistische Verhaltensweisen weisen eine große Variabilität auf. Diese Tatsache macht es schwer, eine möglichst zutreffende Außensicht zu entwickeln und es ist ein intensives, geistesgegenwärtiges und genaues Hinschauen in jedem Setting und zugleich eine große Offenheit in Bezug auf die eigene Wahrnehmung und Interpretationsmöglichkeiten erforderlich (vgl. Sautter 2012, 28). In seiner Dissertation zeigt Seng, dass Autist\*innen sich selbst als „Variation“ wahrnehmen und dass Autismus durch eine große Bandbreite spezifischer Denkstile charakterisiert ist, was darauf schließen lässt, dass Autismus einer natürlichen Streuung des Verhaltens aller Menschen entspricht (vgl. Seng 2021, 102). Eine der größten Herausforderungen im schulischen Kontext ist es, autistischen Verhaltensweisen zu begegnen (vgl. Ziemen 2018b, 229). Ziemen versteht Verhalten als etwas Sinnvolles, „*das aus den Ausgangsbedingungen, der Biographie, den Möglichkeiten für Entwicklung, der Lebenswelt u. a. m. zu erklären ist*“ (vgl. ebd.). Die Rekonstruktion autistischer Verhaltensweisen führt zu möglichen Erklärungen und eröffnet dadurch die Möglichkeit, jedes Verhalten als sinnvoll bzw. als Kompetenz zu respektieren (vgl. ebd., 229). Sautter beschreibt das Verhalten in Extremsituationen als „*die Suche nach dem körperlichen Erlebnis als Versicherung der eigenen Existenz*“ (vgl. Sautter 1995, 136). Rödler konstatiert, dass nicht das beobachtete Verhalten das Problem sei, sondern eine intelligente Lösung des Problems. Das von Lehrkräften als pathologisch gewertete Verhalten, wie z. B. das Weinen von L. bei Überforderung, „*ist eine kompensatorische Leistung, die unter **besonderen** Bedingungen weitestgehende **Normalität** erlaubt!!!* (vgl. Rödler 2022, o. S.; 2020, 21; Herv. i. O.)“. Unter der Berücksichtigung dieser Besonderheiten wird deutlich, dass Autismus als Folge einer Dysfunktion des Sprachraums betrachtet werden kann. Menschen stehen im Sprachraum immer in einer Beziehung zueinander und neigen dazu, dies zu meiden, wenn es das integrierte System chaotisiert. Vor diesem Hintergrund dürfen Stereotypen<sup>20</sup> nicht mehr als ein störendes, sondern müssen als ein kompetentes Verhalten bezeichnet werden (vgl. ebd.),

<sup>19</sup> Eine nach innen gerichtete Variante des Meltdowns wird als Shutdown bezeichnet. Ein Shutdown äußert sich z. B. durch Apathie, Handlungsunfähigkeit oder „Einfrieren“ (vgl. Hoff 2022, 14).

<sup>20</sup> Selbst geschaffene Ordnung (vgl. Rödler 2020, 21)

das dazu dient, die Ordnung wieder herzustellen und um einen völligen Zusammenbruch der Wahrnehmung zu verhindern (vgl. Rödler 2020, 21).

Es gibt einige Verfasser\*innen, die sich mit der Innensicht und Außensicht von Autist\*innen befassen. Die Verfasserin dieser Arbeit ist allerdings der Meinung, dass Außensichten immer auch ein Konstrukt dessen sind, was der Beobachtende wahrnimmt und interpretiert. Dies wird im Folgenden durch die Ausführungen von Sautter gestützt (vgl. Sautter 2012, 20). Die Außensicht unterliegt immer Erfahrungen, Wahrnehmungen und Interpretationsmustern. In der Regel erfolgt dabei der Rückgriff auf gängige Erklärungsschemata bzw. angeeignete Konzepte verbunden mit einer speziellen Erwartungshaltung. Hinzu kommen differente Verstehens-Formen. Menschen reagieren demzufolge nicht direkt auf ein äußeres Verhalten, sondern auf das, was sie meinen, das mit dem äußeren Verhalten an innerem Verhalten geäußert wird. Schulz von Thun (vgl. 2009, 25 ff.) hat ein Kommunikationsmodell entwickelt, das in diesem Zusammenhang als Erklärung dienen kann. Es besagt, dass in jeder Aussage bzw. symbolischen Handlung vier Ebenen mit vier Qualitäten enthalten sind: der Informationsaspekt, der Beziehungsaspekt, der Appellaspekt und der Selbstoffenbarungsaspekt. Eine Reaktion richtet sich danach, wie die Aussage des Gegenübers aufgenommen und interpretiert wird. Die Interpretation ist abhängig von den jeweiligen Denk-, Beobachtungs- und Interpretationsmustern sowie im Laufe des Lebens angeeigneten Konzepten. Das Dilemma besteht darin, dass es zum einen hilfreich ist, auf Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zurückgreifen zu können, um einer Überforderung vorzubeugen, und zum anderen die im Laufe des Lebens erworbenen Konzepte dazu führen können, dass die Realität nicht sachgerecht wahrgenommen und gedeutet wird. Hinzu kommen in einer Vielfalt des Schulalltags zahlreiche verschiedene kulturell begründete Hintergründe der am Schulleben Beteiligten. Nach Sautter können *„erfahrungsbasierte Konzepte eine adäquate Wahrnehmung und Interpretation der Realität behindern oder sogar verhindern“*, denn dadurch kann eine Außensicht entwickelt werden, die mit der Innensicht der Interaktionspartner nicht kongruent ist. Er erläutert dies am Beispiel von Autist\*innen, die in ihrem Verhalten oftmals *„unerwartet, eigentümlich, vielleicht bizarr und unverständlich“* erlebt werden und verweist darauf, dass in solchen Situationen die eigenen Konzepte versagen, da zunächst nicht verstanden wird, ob und wie darauf reagiert werden soll. Als konsequente Reaktion erfolgt der Rückgriff auf Alltagstheorien, übliche Denkmuster und die Konstruktion gängiger Zusammenhänge (vgl. Sautter 2012, 20 ff.). Ein Beispiel für ein Missverständnis, das durch eine Fehlinterpretation ausgelöst wurde: Der autistische Schüler, der zuvor gemobbt und provoziert wurde, daraufhin wütend und aggressiv wird, was durch das Hinzurufen der Polizei noch verstärkt wurde, verschanzte sich hinter einem umgeworfenen Tisch,

weil er große Angst hatte, was wiederum dazu führte, dass die Polizei dachte, er sei gefährlich und müsse überwältigt werden<sup>21</sup>.

*„Die Diskrepanz zwischen Innen- und Außensicht soll [...] als zentrale Problematik aufgegriffen werden, denn sie ist eine der wesentlichen Barrieren in der Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit und Menschen ohne Autismus.“* (vgl. Sautter 2012, 18).

Das Spannungsfeld zwischen Innen- und Außensicht führt u. a. dazu, dass z. B. Lehrkräfte mit einem großen Ideenreichtum ihren autistischen Schüler\*innen ungefragt Anti-Stimulationshilfen mitbringen. Dies ist übergriffig und nimmt den Schüler\*innen die Möglichkeit der Selbstbestimmung. Die Autist\*innen, die das exemplarische Berufskolleg besuchen, nutzen z. T. Anti-Stimulationshilfen, die sie selbst ausgewählt haben. Sie wissen, was ihnen bei einer Überstimulation hilft<sup>22</sup>. Darüber hinaus geht es nicht darum, die Schüler\*innen an das System anzupassen, sondern das System an die Bedürfnisse der Schüler\*innen. Alles andere würde einem Gleichmachen von Schüler\*innen entsprechen, das im Widerspruch zum Eigensinn des Menschen steht. Dadurch würden *„die den Menschen wesentlichen Bereiche Kultur, Eigen-Sinn und deren bedeutungsvoller Austausch für das gesamte Erziehungs- und Bildungssystem [...] irrelevant und damit unsichtbar“* (vgl. Rödler 2021, o. S.). Eine jeweils individuelle Analyse ist eine notwendige Voraussetzung, dass sich die Lehrkräfte in einer angemessenen Art und Weise auf die autistischen Schüler\*innen in ihren jeweiligen Lern- und Lebenssituationen einlassen. Deshalb ist es hilfreich, die Autist\*innen zu fragen, was sie benötigen, damit es Ihnen besser bzw. gut geht (vgl. Sautter 2012, 28). Eine Patentlösung, die grundsätzlich funktioniert, gibt es nicht. Der Umgang miteinander ist ein gemeinsamer Lernprozess. Rödler betont, dass es für Menschen typisch ist, neurodivergent zu sein. Das Gemeinsame von Autist\*innen ergibt sich aus deren Lebenslage sowie dass die Umwelt bzw. die Gesellschaft nicht in der Lage oder willens ist, *„ihnen ein ihren jeweiligen besonderen Voraussetzungen entsprechendes Gegenüber zu bieten“* (vgl. Rödler 2021, o. S.). Frances fasst zusammen, dass es aufgrund einer diagnostischen Inflation zahlreiche komplexe sowie miteinander verwobene Ursachen gibt, die ebenso zahlreiche, komplexe miteinander verwobene Lösungsansätze erfordern, deren Ergebnis jedoch anzuzweifeln ist und zitiert Mencken (vgl. Frances 2013, 293):

*„Für jedes komplexe Problem gibt es immer eine einfache Antwort, die klar ist, einleuchtend und falsch.“* (vgl. Mencken zit. v. Frances 2013, 293)

Nach Rödler hat das vorangestellte Zitat eine gewisse Nähe zum Autismus, *„wo die Klarheit von Ordnungen an der Unübersichtlichkeit der Welt leidet“* (vgl. Rödler 2021, o. S.).

<sup>21</sup> Reales Beispiel aus dem Schulalltag

<sup>22</sup> Dies muss mit externer Unterstützung bereits im Kindesalter erlernt werden.

Seng nimmt (sein) Anderssein als eine unüberwindbare Distanz zwischen dem Innenleben und der Art und Weise, wie andere Menschen auf ihn reagieren wahr und merkt die fehlende Passung an: Seine Innensicht ist nicht mit der Außensicht kongruent. Er konstatiert, dass Autismus aus der Sicht von Therapeut\*innen und der Wissenschaft deutlich anders erscheine als aus der Sicht der Autist\*innen selbst. Im Verlauf seiner Forschung, die er „bottom-up“-Ansatz nennt, entwickle sich eine Collage, die ein Bild entstehen lasse, das vor allen Dingen das Erleben autistischer Menschen sichtbar mache, und zwar auf eine Weise, dass diese sich darin wiedererkennen können (vgl. Seng 2021, 12 ff.).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass es kaum möglich ist, zu einer objektiven Außensicht zu gelangen, die der Innensicht autistischer Menschen in ihrer Vielfalt entspricht. Um einen autistischen Menschen einigermaßen einschätzen zu können, sind eine gute Beobachtungsgabe, viel Zeit und Umsicht notwendig (vgl. Sautter 2012, 29). Sautter konstatiert, dass die Forschung dem Makrokosmos Gesellschaft verhaftet ist und den autistoiden Zügen der Intellektualisierung, Individualisierung, der Sinnentleerung und des Sicherheitsstrebens unterliegt, wodurch deutlich wird, dass sowohl die Autismus-Forscher\*innen als auch die autistischen Kinder bzw. Jugendlichen „*im gleichen Boot*“ sitzen und somit voneinander zu lernen haben. Dadurch wird die Forschung zu einem kollektiven Erkunden von Lösungen (vgl. Sautter 1995, 135), denn jede(r) verfügt nur über sein eigenes traditionelles Denksystem und stellt sich nur die Fragen, die diesem inhärent sind (vgl. ebd.).

*„[...] das autistische Kind verfügt in seinem So-Sein sozusagen über den Katalysator, der die Kompetenz und das Instrumentarium des Forschers angemessen zum Einsatz bringt und so deren Wirksamkeit ermöglicht und im Wechselprozeß [sic!] zu einer Weiterentwicklung beiträgt“* (vgl. Sautter 1995, 136).

### 3.9 Masking

In Kapitel 3.6 wurde bereits kurz erläutert, worum es sich bei Masking handelt. Masking lässt sich aus der Sicht der Verfasserin nicht eindeutig Mädchen und Frauen zuordnen, obwohl dies eine häufig propagierte Ansicht ist. Im Verlauf der Exploration wird der Verfasserin zunehmend deutlich, dass Schüler ebenfalls oftmals versuchen, andere nachzuahmen, mit dem Ziel, zu einer bestimmten Gruppe zu gehören. Der Versuch, die eigene Persönlichkeit zu verändern, fordert die Schüler\*innen stark heraus, was sich u. a. durch Erschöpfung und Ermüdung, allerdings auch durch Stimming äußern kann. Die Mutter eines Schülers berichtet, dass ihr Sohn, sobald er nach dem Unterricht nach Hause kommt, physische Ausgleichsbewegungen macht. Er steht am Schrank und zieht immer wieder eine Schublade auf und macht sie wieder zu. Ein anderer Schüler ist nach Schulschluss kaum

noch in der Lage, am Straßenverkehr teilzunehmen, weil ihn der Schulalltag bzw. das Anpassungsverhalten während des Unterrichts und der Pausen so sehr stressen<sup>23</sup>.

Erlernete Kompensationsstrategien, die sie ziemlich unauffällig wirken lassen, funktionieren bei autistischen Schüler\*innen nicht intuitiv und müssen wie ein neues Fach oder eine neue Fremdsprache gelernt und passend abgerufen werden, was dazu führt, dass Autist\*innen viel mehr Ressourcen und Energie aufbringen müssen, um in der Gesellschaft nicht aufzufallen (vgl. Sünkel 2021, 396).

---

<sup>23</sup> Informationen entnommen dem Lerntagebuch der Verfasserin.

#### 4. ASS im Spannungsfeld von Ausbildung, Schule und Beruf

Häufig wird übersehen, welches ungewöhnliche Leistungsprofil Schüler\*innen mit hochfunktionalem Autismus bzw. ASS haben, allerdings gibt es auch Firmen, die dieses Potenzial bereits erkannt haben und Autist\*innen eine Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt ermöglichen (vgl. Sünkel 2021, 393; Auticon 2023, o. S.). Obwohl der Übergang Schule-Beruf nicht explizit Bestandteil dieser Arbeit ist, erscheint es der Verfasserin dennoch elementar, darauf zu verweisen, wie wichtig es ist, die Schüler\*innen auf die berufliche Tätigkeit angemessen vorzubereiten und sie bei der Berufsausbildung unvoreingenommen zu unterstützen.

Einige Schüler\*innen haben schon seit ihrer Kindheit Sonder- bzw. Spezialinteressen, so dass sie bereits Expert\*innen auf einem Gebiet sind. Vor diesem Hintergrund kann z. B. ein IT-Beruf für einen Autisten zu einer Berufung werden, was zu einer hohen beruflichen Qualifikation und Zufriedenheit führen kann. Eine patriarchalische Zuschreibung eines bestimmten Berufes erscheint vor diesem Hintergrund zunächst zwar pragmatisch, ist jedoch nach Kirchner insofern obsolet, dass Spezialinteressen auch breit gestreut sein können und nicht immer dem Beruf entsprechen, den die Schüler\*innen später ausüben möchten (vgl. Kirchner et al. 2014 zit. n. Sünkel 2021, 397).

Das Berufskolleg mit dem dualen System stellt eine Besonderheit dar, da die Lernorte Schule und Betrieb miteinander kooperieren müssen und die Schüler\*innen sich im Rahmen einer dualen Ausbildung sowohl im schulischen als auch im beruflichen Umfeld bewegen. Ohne eine entsprechende Aufklärung der Kooperationspartner\*innen, z. B. der Betriebe, bleibt die Gestaltung der Übergänge weiterhin schwierig. Dies zeigt sich auch bei der Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen. Die autistischen Schüler\*innen müssen bei der Wahl des Praktikumsplatzes sowie beim Übergang von der Schule in den Beruf besser gecoacht werden. Der Fokus darf weniger auf die andere Art der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung gelegt werden und muss mehr auf die zahlreichen positiven Fähigkeiten und Eigenschaften, wie z. B. eine schnelle Auffassungsgabe, logisches Denken, ein gutes Gedächtnis und eine hohe Konzentrationsfähigkeit, die im jeweiligen Beruf bzw. im Arbeitsleben vorteilhaft sein können, gelegt werden (vgl. Sünkel 2021, 395).

Autist\*innen bewegen sich permanent in einem Spannungsfeld von Ausbildung, Schule und Beruf. Für sie ist es wesentlich, dass entsprechend ihres individuellen Bedarfes Gelingensbedingungen geschaffen werden, damit sie ihr Potenzial entfalten können. Die schulische und berufliche Integrationsfähigkeit wird maßgeblich durch die Rahmenbedingungen und Unterstützungssysteme gefördert (vgl. Lienhard-Tuggener et al. 2015, 40 f.). Sowohl im schulischen als auch im beruflichen Kontext müssen verschiedene Faktoren in den Blick genommen werden, um Barrieren abzubauen. So leistungsfähig wie Autist\*innen sein

können, die besonderen Bedarfe im sozialen und alltagspraktischen Verhaltensrepertoire dürfen nicht außer Acht gelassen werden. In komplexen Kontexten sind Autist\*innen schneller überfordert und dadurch, dass die Fähigkeit, durch Verhaltensbeobachtungen und mit Hilfe von Wissen Annahmen darüber zu entwickeln, was andere denken, fühlen oder wollen nicht vollumfänglich gegeben ist, kann es z. B. bei der Akzeptanz von ungeschriebenen sozialen Regeln und Gepflogenheiten schnell zu einem Missverständnis kommen. Auch das Arbeiten im Team sowie die Ein- und Unterordnung in einer Gruppe können Probleme bereiten. Anweisungen müssen klar und transparent formuliert werden, damit Autist\*innen nicht an einfachen praktischen Aufgaben scheitern. Klassenraumwechsel und Vertretungen in der Schule sind ähnlich angsteinflößend wie Veränderungen im betrieblichen Umfeld. Deshalb sollten Veränderungen im schulischen und beruflichen Kontext nach Möglichkeit durch optimierte Rahmenbedingungen an die besonderen Bedürfnisse der Autist\*innen angepasst werden. Da Autist\*innen häufig sensorisch überempfindlich und für akustische, visuelle und olfaktorische Reizüberflutungen anfällig sind, sollten diese nach Möglichkeit reduziert bzw. vermieden werden.

Insbesondere hochfunktionale bzw. Asperger-Autist\*innen sind sich ihrer Stärken und Schwächen sehr bewusst und zudem häufig sehr perfektionistisch. Reflektieren sie, dass sie die Erwartungen, die an sie gestellt werden, nicht erfüllen können, birgt das ein enormes Stresspotenzial, da sie schon wiederholt Situationen des Scheiterns gepaart mit Verständnislosigkeit erlebt haben (vgl. Sünkel 2021, 395 ff.). Asperger beschreibt die Fähigkeit von Autist\*innen, sich selbst zu beobachten und zu reflektieren folgendermaßen:

*„Während sich das ‚normale‘ Kind dahinlebt, seiner selbst kaum bewusst, [...] denken diese Kinder über sich nach, stehen sich selber beobachtend gegenüber, [...]. So wie diese Kinder sich selbst beschauen, so haben sie oft auch ein erstaunlich richtiges und reifes Urteil über die Menschen der Umgebung (Asperger 1944, 76 ff.).“*

Aus dieser Eigenschaft eröffnen sich viele Möglichkeiten für eine Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt und sie bieten zugleich einen möglichen Erklärungsansatz, warum viele autistische Schüler\*innen später in den Berufen erfolgreich sind, für die ihnen seitens der Kolleg\*innen sowie der aktuell vorherrschenden defizit-orientierten Lehrmeinung jegliche Kompetenzen fehlen (vgl. Sünkel 2021, 398). Zu bedenken ist jedoch, dass nicht jedes Angebot, das „Autismus-spezifisch“ konzipiert ist, für jede(n) autistische(n) Schüler\*in passend ist (vgl. ebd., 404).

## 5. Mobbing

Am Beispiel der Schüler\*innen, die behindert werden, wird deutlich, dass die Positionen, die sie in der Klasse einnehmen, nicht mit denen anderer Schüler\*innen vergleichbar sind. Ihnen fehlt häufig die intrinsische Motivation, sich an kollektiven Aktivitäten zu beteiligen, da sie von ihren Peers in der Vergangenheit häufig ausgegrenzt bzw. gemobbt wurden. Bullying, basiert streng genommen auf einer Kooperation von Menschen, um schreckliche Dinge zu tun, die sich allerdings nicht auf die Mitglieder der eigenen Gruppe auswirken. Nach Tomasello ist es dieses Gruppendenken, das heutzutage nicht nur zu Unfrieden und Leid in der Schule, sondern in der ganzen Welt führt. Als mögliche Lösung schlägt er vor, die Gruppe neu zu definieren, worin eine große Schwierigkeit besteht (vgl. Tomasello 2021, 81). Von zentraler Bedeutung und eine wirksame mögliche Lösung gegen Mobbing in der Schule ist eine gelungene Inklusion. Viele Autist\*innen kennen jedoch genau das Gegenteil, sie machen Ausgrenzungserfahrungen und viele haben bereits erlebt, wie es ist, gemobbt zu werden. Darüber hinaus verfügen sie oftmals über eine geringere Resilienz und Widerstandsreserven, sodass sie einer vulnerablen Gruppe angehören. Mobbing entsteht häufig da, wo unbewusst eine Einteilung in Eigengruppe (in-group) und Fremdgruppe (out-group) erfolgt. In der Konsequenz schreiben die Menschen „[...] *die Essenz des Menschseins ihrer Eigengruppe zu und erachten Fremdgruppen als weniger menschlich* (Leyens 2003, o. S.; zit. n. Schmidt 2016, 14)“. Diese Zuschreibung rechtfertigt aus der Sicht der Zuschreibenden Bullying sowie im Extremfall Verfolgung bis hin zur Ausrottung der Betroffenen, wobei die Zuschreibung an sich völlig irrational sein kann. Aus der Unterscheidung bzw. Diskriminierung heraus erfolgt die Abgrenzung und Exklusion derer, die einer vermeintlichen Fremdgruppe angehören. Ihnen werden bestimmte menschliche Eigenschaften, wie z. B. Empathie, abgesprochen. Autismus impliziert ebenfalls eine erhöhte Vulnerabilität, worin ein gesteigertes Risiko besteht, dass sich durch Mobbing-Erfahrungen psychische Störungen herausbilden.

*„Das Verhalten gegenüber Menschen, die anders sind, schwächer sind, ist immer abhängig von dem Verhalten einer Gruppe innerhalb einer sozio-kulturellen Umgebung.“* (vgl. Schmidt 2016, 18)

Autist\*innen wird durch die Ausgrenzung zugleich der Schutz und die Unterstützung einer Gruppe verwehrt und Selbstwirksamkeit verhindert. Ihnen fehlt die Fähigkeit, sich unbewusst mit anderen Menschen zu synchronisieren und sich zu adaptieren. Autist\*innen müssen sich immer bewusst auf einer rationalen Ebene entscheiden, entsprechend navigieren und dies unter größten inneren Anstrengungen. Viele Autist\*innen haben während ihrer Schulzeit bereits Mobbing-Erfahrungen gemacht bzw. negative Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen und Gruppen. Häufig ziehen sie sich deshalb zurück. Das Risiko für Mobbing ist aufgrund der fehlenden Gruppen-Interaktion größer und reicht vom bewussten Ausschluss der Gruppen-Kommunikation bis hin zur Verbreitung von herabwürdigenden

Gerüchten, Kommentaren und Provokationen. Entscheidend ist dabei, inwieweit der systemische Machtmissbrauch der Gruppe gegenüber der Individuen erfolgt. Die Opfer haben einen geringeren Status, werden sozial abgelehnt und aufgrund der graduellen kognitiven Veränderungen in der Wahrnehmung durch die Peer-group zurückgewiesen. Das „Nicht-Mögen“ des Opfers wird zur Norm der in-group. Grundlage für Mobbing ist meist eine schwache Organisationsstruktur, die entsprechende Gruppenprozesse ermöglicht. Dabei ist Mobbing immer auch eine Abwehrhaltung gegen die eigene Unsicherheit und Schwäche. Um einer schwachen Organisationsstruktur entgegenzuwirken, ist es notwendig, diese zu verändern, da die alleinige Veränderung der Interaktion von Täter\*innen und Opfern nicht ausreicht. Nach Antonovsky führt eine gelungene Inklusion zur Gesundheit, während Mobbing in Extremsituationen zu Krankheit führt. Er verdeutlicht das anhand eines Gesundheitskontinuums (Abb. 1).

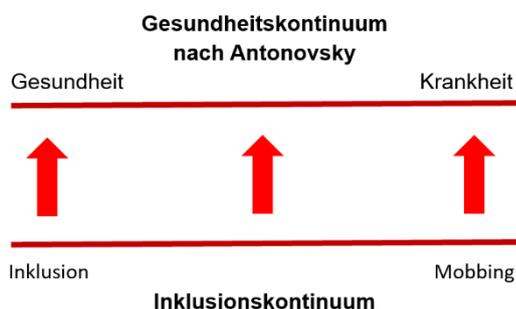


Abb. 1: Gesundheitskontinuum nach Antonovsky (i. A. a. Schmidt 2015, 33)

Daraus resultiert, dass Inklusion nicht einfach „eine gute Tat“ ist, sondern systemisch gedacht, der Weg zu einer guten gesunden Schule, in der sich alle Beteiligten entwickeln können (vgl. Schmidt 2016, 8 ff.).

Klafki konstatiert, dass ein zukunftsorientiertes Bildungssystem eine gestufte, kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment einer neuen Allgemeinbildung benötigt. Er verweist auf das vierte Schlüsselproblem:

*„Ein viertes Schlüsselproblem sind die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien [...]“ (vgl. Klafki 2007, 59)*

Die Einführung in die Nutzung und ein elementares Verständnis der neuen Medien setzt eine Reflexion der damit verbundenen (sozialen) Folgen und einem möglichen Missbrauch voraus. Der Einsatz im Schulsystem befindet sich im Spannungsfeld einer Medieneuphorie und -phobie, wobei es bereits vielversprechende Ansätze gibt, die auf ein gelungenes Wechselspiel von didaktischer Konzeptbildung und einer unterrichtlichen Erprobung verweisen (vgl. Klafki 2007, 59 f.). Social Media birgt zahlreiche Gefahren, u. a. ein großes Suchtpotenzial. Soziale Netzwerke haben Bullying eine neue Qualität verschafft. Obwohl Hänkeln, Ärgern und Ausgrenzung kein neues Phänomen im System Schule sind, sind

---

diese Handlungen durch Social Media nicht nur den Beteiligten zugänglich, sondern zahlreichen Nutzer\*innen und zuweilen dem ganzen Internet. Auch das Mobben unter falschen Social-Media-Profilen ist keine Seltenheit mehr. Deshalb sollten Schüler\*innen sowie alle am Schulleben Beteiligten über diese Gefahren hinreichend aufgeklärt werden und der Austausch von relevanten Informationen nur über geeignete Plattformen erfolgen.

## 6. Subsidiäre Unterstützung

Im System Schule haben sich zahlreiche Unterstützungssysteme bewährt und im Berufskolleg gibt es zahlreiche Unterstützer\*innen. Dies ist u. a. der Inklusion, dem Zuwachs an Schüler\*innen aus anderen Kulturen sowie veränderten schulischen Strukturen und Anforderungen geschuldet. Die Etablierung von multiprofessionellen Teams vor dem Hintergrund einer diversitätssensiblen Schule wird immer notwendiger. Schüler\*innen haben einen Anspruch darauf, individuell gefördert zu werden, um ein individuell optimales Lernergebnis zu bekommen. Meistens ist der Weg zu einem echten Teamwork lang, zumal es neben der Gestaltung multiprofessioneller Teamarbeit viele weitere Anforderungen an das Schulsystem gibt, die bewältigt werden müssen.

### 6.1 Arbeit im Team

Inklusion ist zu einem geflügelten Wort geworden, doch selten wird sie in den Schulen bereits multiprofessionell handelnd umgesetzt. Die Anforderungen haben durch die wachsende Heterogenität der am Schulleben Beteiligten zugenommen. Die personellen Ressourcen in den Schulen werden unterschiedlich, allerdings nicht immer zielführend genutzt. Insbesondere in großen Schulen ist oftmals unbekannt, wer sich mit welchen Qualifikationen einbringen kann. Dies erschwert die Bildung eines multiprofessionellen Teams (MPT), da das Vorhandensein multiprofessionellen Personals nicht zwingend zur Bildung eines Teams führt. Häufig bleibt es bei einem Austausch, Arbeitsteilung oder einer Ko-Konstruktion. Gerade im Bereich der Inklusion ist die Kooperation im Kollegium sehr wichtig und zugleich ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Schule. Die Zusammenarbeit des Kollegiums sollte durch gemeinsames Handeln und Verantwortungsübernahme geprägt sein. Dazu gehört die Wertschätzung aller vorhandenen Professionen sowie die Kenntnis darüber, was die bzw. der Einzelne an Kompetenzen mit einbringen kann. Die Bildung eines multiprofessionellen Teams ist abhängig von der Schulart sowie den Bedarfen. Bezogen auf das Berufskolleg sollten u. a. folgende Professionen Teil des MPT sein: Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeiter\*innen, DaZ-Lehrkräfte<sup>24</sup>, Sonderpädagog\*innen, Schulbegleitungen, Mitglieder des Krisenteams. Die multiplen Kompetenzen bzw. Qualifikationen ermöglichen einen ganzheitlichen Blick auf die sich kontinuierlich entwickelnden Schüler\*innen. Instrumente wie z. B. „Schüler\*innen im Fokus (SiFo)“ können entwicklungsförderlich eingesetzt werden.

#### 6.1.1 Interne Unterstützung

Die interne Unterstützung<sup>25</sup> wird in vielen Schulen oftmals nicht angenommen, da häufig das Aufsuchen von Unterstützung mit eigenen Defiziten attribuiert wird bzw. die Angebote

---

<sup>24</sup> DaZ steht für Deutsch als Zweitsprache

<sup>25</sup> Z. B. Kollegiale Fallberatung und Hospitation, Beratung, Supervision und Coaching etc.

und internen Ressourcen nicht vollumfänglich bekannt sind. Dennoch gibt es Lehrkräfte, die Unterstützung wünschen, allerdings nicht wissen, an wen sie sich wenden können, weil die Strukturen und Verantwortlichkeiten in der Schule nicht hinreichend kommuniziert werden bzw. transparent sind. Während es in Finnland und Kanada schon jahrzehntelang üblich ist, in Teams zu arbeiten, machen sich andere Länder wie Deutschland und die Schweiz gerade erst auf den Weg. Offiziell gibt es bereits interne multiprofessionelle Teams, allerdings werden notwendige Strukturen bislang aus verschiedensten Gründen kaum etabliert. Beratungsteams, Krisenteams, Inklusionsbeauftragte etc. funktionieren bestenfalls als Team, allerdings selten team-übergreifend, sodass eine umfassende interne Unterstützung kaum möglich ist. Die Schulsozialarbeit stellt oftmals eine weitere isolierte Keimzelle innerhalb des Schulsystems dar. Dies kann dazu führen, dass relevante Informationen nicht kommuniziert werden und Konzepte nicht transparent und schlimmstenfalls Ansprechpartner\*innen im Bedarfsfall nicht bekannt sind. Komplexe Anforderungen und Aufgabenfelder sind nach Ziemer (2018, 109) vordergründig im Team zu bewältigen, d. h., dass sich die Lehrkräfte und Teammitarbeiter\*innen nicht nur ihrer Ressourcen, sondern auch ihrer Bedarfe bewusst werden müssen und miteinander kooperieren. Dazu gehört es laut Ziemer auch, dass sich die Aufgaben der gegenwärtigen Allgemeinbildung auf die aktuellen Problemfelder der Schüler\*innen und Lehrkräfte richten müssen (vgl. Ziemer 2018a, 120). Insbesondere in der postpandemischen Zeit ist der Beratungs- und Unterstützungsbedarf der Schüler\*innen und Kolleg\*innen stark angestiegen<sup>26</sup>. Interne Ressourcen, z. B. die Expertisen des Kollegiums, werden noch nicht ausgeschöpft, da sie z. T. unbekannt sind.

Mit Bezug auf Klafki's „Sinn-Dimensionen von Bildung“ (1987, 163) gehören nach Ziemer (vgl. 2018a, 120 f.) u. a. folgende Aufgaben zu den aktuellen Problemfeldern: Bewusste Ernährungs- und Gesundheitsbildung, sozial-emotionale Kompetenzentwicklung bei zunehmenden sozialen Konflikten und Stärkung des Selbst, Schaffung verlässlicher sozialer Strukturen und Rituale in einer Welt des rapiden Wandels, Gewaltprävention in einer Welt der Gewaltexpansion sowie Toleranz und Akzeptanz in einer Welt der Verschiedenheit und Mehrkulturalität (vgl. ebd., 120 f.). Bei den genannten handelt es sich um Bereiche, die eng mit einer gelingenden Inklusion korrelieren. Verlässliche Strukturen, Transparenz, Respekt und Wertschätzung sind innerhalb eines Schulsystems, das einem ständigen Wandel unterliegt, unerlässlich, damit interne Unterstützung systemisch erfolgreich institutionalisiert werden kann. Inklusion bedeutet zudem, dass allen Beteiligten nutzbare Entwicklungsräume ermöglicht sowie Förder- und Förderangebote gemacht werden.

---

<sup>26</sup> Gemäß eigener Erfahrungen der Verfasserin als Beratungslehrerin

### 6.1.2 Externe Unterstützung

Im Berufskolleg findet in erster Linie ein Austausch mit den Erziehungsberechtigten statt, solange die Schüler\*innen nicht volljährig sind. Im dualen System sind die Lehrkräfte grundsätzlich zur Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben verpflichtet. Diese findet in der Regel nur dann statt, wenn Defizite entstehen oder ein Ausbildungsabbruch droht. Eltern- bzw. Ausbilder\*innensprechtage werden in erster Linie von den Erziehungsberechtigten der minderjährigen Schüler\*innen besucht, während Ausbilder\*innen selten von diesen Terminen Gebrauch machen. Im Spannungsfeld von Schule, Ausbildung und Beruf, ist jedoch dieser Austausch von enormer Wichtigkeit.

Von den Erziehungsberechtigten und den koordinierenden Stellen für Schulbegleiter\*innen wird zum einen zurückgemeldet, dass der Bedarf an Schulbegleiter\*innen stetig wächst und zum anderen, dass es nach wie vor zu wenig qualifizierte Personen gibt, die diese Aufgabe übernehmen können bzw. möchten. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass im Rahmen von Inklusion und Schule, Schulbegleiter\*innen als eine geeignete Maßnahme angesehen werden, um Inklusion erfolgreich systemisch zu implementieren, was dazu führt, dass immer mehr noch nicht qualifizierte Schulbegleiter\*innen Lernende in den Schulen unterstützen und kritische Stimmen den Professionalisierungsgrad sowie die Praxis der Schullassistenz anzweifeln (vgl. Köpfer 2016, zit. n. Köpfer 2022, 93). Schulbegleiter\*innen werden in der Regel mit einer Vielzahl von Erwartungen konfrontiert, die selten im Vorfeld transparent gemacht werden. Dies ist allerdings zwingend erforderlich, damit keine Missverständnisse hinsichtlich ihrer Tätigkeit entstehen, denn Schulbegleiter\*innen sind weder Lehrkräfte noch Erzieher\*innen. Sie ersetzen keinen Vormund, sondern sind lediglich Erfüllungsgehilf\*innen *„eines Prozesses (der Schulbesuch), der eigentlich auch ohne sie funktionieren sollte“*, da sie permanent daran arbeiten, sich selbst überflüssig zu machen (vgl. Hoff 2022, 9). Die Schüler\*innen sollen befähigt werden, ihren Schulalltag selbstbestimmt und in Würde zu absolvieren sowie die gleichen Erfahrungen zu machen wie Ihre Mitschüler\*innen. Dabei geht es jedoch nicht darum, ein Ziel um jeden Preis zu erreichen, sondern stets im Möglichkeits- und Entwicklungsraum der jeweiligen Schüler\*innen zu handeln, d. b., dass es Priorität hat, sich an die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler\*innen anzupassen. Es wird deutlich, dass sich die Rolle der Schulbegleitung durch einen sehr variablen Tätigkeitsbereich auszeichnet, der so lange durch Unsicherheit geprägt ist, bis er klar definiert wird (vgl. Knuf 2012, 92 zit. nach Köpfer 2013, 230). Eine wesentliche Aufgabe der Schulbegleitung ist es, darauf zu achten, ob der bewilligte Nachteilsausgleich eingehalten wird (vgl. Hoff 2022, 120). Wann und ob eine Schulbegleiterin bzw. ein Schulbegleiter eingreifen soll, lässt sich nur im jeweiligen Kontext entscheiden. Viele autistische Schüler\*innen sind ab einem bestimmten Alter sehr gut in der Lage, zu erkennen, wenn sie einen Overload erleben und können damit umgehen. Ein Shutdown respektive ein Meltdown kann für die Betroffenen

traumatisch erlebt werden. Hoff hat einige Reflexionsfragen (s. Tab. 8) formuliert, die Schulbegleiter\*innen dabei unterstützen können, wenn sie bezüglich ihres kontextuellen Handelns unsicher sind. Diese können beliebig erweitert sowie auf die jeweiligen Schüler\*innen adaptiert werden. Daraus ergibt sich in einer individualisierten Form, eine leicht fassbare Version eines Notfallplans.

Tab. 8: Mögliche Reaktion bei Unsicherheit im Kontext von Schulbegleitung (i. A. a. Hoff 2022, 116 f.)

Reflexionsfrage	Mögliche Reaktion
Ist das Verhalten gesundheitsgefährdend?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhalten durch geeignete Maßnahmen unterbinden</li> <li>• Ggf. Verhaltensalternative anbieten (z. B. Musik hören, den Raum verlassen, Copingskills, Rückzugsmöglichkeit nutzen etc.)</li> </ul>
Kann das Verhalten eine dauerhafte Stigmatisierung nach sich ziehen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einschreiten, um die dauerhafte Stigmatisierung und dadurch möglicherweise auch Mobbing zu verhindern</li> </ul>
Verärgert es die Lehrkraft?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tagesform der Lernenden/des Lernenden berücksichtigen</li> <li>• Falls möglich, sollen alle Lernenden die gleichen Erfahrungen machen, also auch, wie es ist, wenn die Lehrkraft verärgert ist</li> </ul>
Kann das Verhalten zu Streit oder Auseinandersetzungen mit den Mitschüler*innen führen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abwägen: Neigt die Schülerin/der Schüler dazu, in Streit- bzw. Stress-Situationen zu eskalieren?</li> <li>• Liegt ein Missverständnis vor? (Ggf. darauf hinweisen)</li> <li>• Wird ein Streit die Energieressourcen überschreiten?</li> <li>• Wie schnell kann sich die Schülerin/der Schüler von dem Streit erholen? Findet noch weiterer Unterricht statt?</li> </ul>
Hat es disziplinarische/strafrechtliche Folgen für die Schulbegleitung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manchmal ist es nicht sinnvoll Regeln zu brechen, um die Schülerin/den Schüler zu unterstützen, z. B., wenn es dazu führt, dass dadurch die Zuständigkeit entzogen wird, denn eine tragfähige Beziehung ist sehr wichtig, wenn Schulbegleitung wirksam sein soll</li> </ul>
Muss die Schulbegleitung den Forderungen der Schule bzw. des Lehrpersonals nachkommen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Schulbegleitung ist keine Assistenz für das Schulpersonal</li> <li>• Es ist sinnvoll, mit den Lehrpersonen zu kooperieren<sup>27</sup>, denn von ihnen ist es u. a. abhängig, wie gut sich Hilfen und Rücksichtnahme durchsetzen lassen<sup>28</sup></li> </ul>

Es ist sinnvoll, den Schulbegleiter\*innen vor Beginn des Schuljahres Zutritt zu den genutzten Klassenräumen zu gewähren, da sie oftmals eine geschulte Wahrnehmung haben und störende (sensorische) Einflüsse identifizieren und diese im Vorfeld beseitigen lassen können. Zudem können offene Fragen, z. B. in Bezug auf Rückzugsmöglichkeiten, geklärt werden (vgl. Hoff 2022, 120). Die Schulbegleitung sollte der Schülerin bzw. dem Schüler im Vorfeld bekannt sein. Schon vor Beginn des Schuljahres ist nach Möglichkeit einzurichten, dass die Betroffenen eine tragfähige Beziehung zueinander aufbauen können. Gute Kontakte zu den abgebenden Schulen wirken sich positiv auf die Gestaltung der Übergänge von der SEKI zur SEKII aus. Die ehemaligen Lehrer\*innen können nützliche Hinweise geben<sup>29</sup>, damit der Übergang für die Beteiligten optimal gelingen kann. Tage der offenen Tür, Hospitationen, Ermöglichung der Teilnahme am Boys and Girls Day etc. sind gute

<sup>27</sup> Anm. d. Verf.: Die Kooperation der Lehrkräfte mit den SB ist ebenfalls Voraussetzung, da Kooperation einseitig nicht funktioniert.

<sup>28</sup> Die Lehrkräfte geben z. B. eine Empfehlung für einen möglichen Nachteilsausgleich. Obwohl dies immer im Sinne des Lernenden geschehen soll, gibt es dennoch begünstigende Faktoren. Ein guter Austausch zwischen der Schulbegleitung, den Lernenden, den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften ist deshalb unabdingbar.

<sup>29</sup> Anm. d. Verf.: Für einen Austausch ist eine Schweigepflichtsentbindung notwendig.

Möglichkeiten, den Kontakt zu den abgebenden Schulen zu pflegen. Weitere unterstützende Kooperationspartner\*innen sind die Inklusions- und Autismusfachberater\*innen, die Integrationsfachdienste (für Schüler\*innen des dualen Systems), die Schulpsychologische Beratungsstelle, das Beratungshaus-Inklusion u. v. m. Das Beratungshaus-Inklusion, das es an verschiedenen Standorten gibt, bündelt verschiedene Fachkompetenzen in einem interdisziplinären Team, das Lernenden, Erziehungsberechtigten, Erzieher\*innen sowie Lehrkräften die Möglichkeit der Beratung, Information und Unterstützung bietet.

### 6.1.3 Lernräume und Lernumgebungen

Nach Köpfer ist der Raum nicht nur eine statische Umgebung, sondern auch ein Produkt des Handelns (vgl. Köpfer 2022, 94).

*„Raum ist [Herv. i. O.] nicht nur, sondern Raum wird gemacht [Herv. i. O.] (vgl. Levebre 2006; Schroer 2006). Mit Martina Löw (2006, S. 119) ausgedrückt ist Raum also ein »Hybrid aus materiellen Bedingungen und sozialer Nutzung.« (vgl. Levebre 2006, Löw 2006, zit. n. Köpfer 2022, 94)*

Köpfer fokussiert den Kontext von spatialen Bedingungen für Inklusion und fasst zusammen, dass es nicht nur darum geht, *„welche Räume für welche Personen zugänglich sind oder verschlossen bleiben und welche (materiellen) Bedingungen hierfür verantwortlich sind“*, sondern er stellt auch die Frage, inwieweit Raum *„durch das Handeln schulischer Akteur/innen adressiert und tangiert“* wird. Dieses Raumverständnis unter dem Blickwinkel der Heterogenität erfordert Überlegungen dahingehend, welche Anforderungen sich für die Gestaltung des (inklusive) Unterrichts sowie für das Arbeiten im Team ergeben (vgl. Köpfer 2022, 94). Dies zeigt die enorme Relevanz, auch geschulte Schulbegleitungen miteinzubeziehen, um z. B. sensorische Problemquellen zu identifizieren und in der Folge beseitigen zu lassen (vgl. Hoff 2022, 120). Laut einer ethnografischen Studie von Breidenstein spielen multifaktorielle Aspekte für die Herstellung einer räumlichen Ordnung und Positionierung im Raum eine Rolle, wodurch zugleich das Schüler\*innenhandeln strukturiert wird (vgl. Breidenstein 2004, zit. n. Köpfer 2022, 94 f.). Köpfer (2022, 95) verweist i. A. a. Löw (2000) in diesem Kontext auf räumliche Dimensionen (Tab. 9).

Tab. 9: Räumliche Dimensionen für eine auf die Produktion von Inklusion oder Exklusion bezogene Analyse (vgl. Köpfer 2016 i. A. a. Löw 2000; zit. n. Köpfer 2022, 95)

Räumliche Dimensionen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Annahme: Lernräume haben eine spatiale und kommunikative Dimension.</li> <li>• Gemeinsame Lern- und Kommunikationsräume: Anerkennungsprozesse finden in diesen Räumen statt.</li> <li>• Veränderung von Zuständigkeiten und Rollen in inklusiven Kontexten: Neue Gestaltungsmöglichkeiten und Aufgabenfelder.</li> <li>• Veränderung der Perspektive: Negative Konnotationen werden durch positive ersetzt, wodurch Stigmatisierungen und Zuschreibungen aufgelöst werden.</li> <li>• Schaffung von Möglichkeitsräumen für soziale Interaktion und Anerkennung: Adjustierung und Allokation von Unterstützungsmaßnahmen.</li> </ul>

---

Beispiel: Die pandemiebedingte Sitzordnung wird zugunsten von Gruppentischen aufgelöst. Dadurch werden die Kommunikation und Kollaboration sowie das soziale Miteinander begünstigt und ermöglicht. Mitschüler\*innen unterstützen einander und die Lehrkraft kann die Rolle eines Lerncoaches wahrnehmen und individuell auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen eingehen. Peer-Teaching wird zum Regelfall.<sup>30</sup>

Ein Selbstlernzentrum kann sowohl als Rückzugsmöglichkeit als auch zum Lernen, außerhalb des Unterrichts oder in Zeiten selbstgesteuerten Lernens genutzt werden. Einige Autist\*innen wünschen sich zwar einen Ort zum Lernen, möchten dort allerdings nicht allein sein<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Häufig sitzen im exemplarischen Berufskolleg autistische Schüler\*innen allein in der ersten Reihe. Werden sie bei der Kontaktaufnahme zu ihren Mitschüler\*innen unterstützt und angeleitet, ist es oftmals möglich, ihnen die Teilnahme am Gruppengeschehen zu ermöglichen (entn. dem Lerntagebuch d. Verf.).

<sup>31</sup> Entn. d. Lerntagebuch d. Verf.

## 7. Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik als Folie für inklusive schulische Bildung

Als Basis für dieses Kapitel soll die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik (MRD) von Kerstin Ziemen dienen, da sie u. a. eine subsidiäre Grundlage für die Planung von inklusivem Unterricht ist (vgl. Ziemen 2021b, o. S.). Darüber hinaus stellt die MRD mit ihren fünf Dimensionen im Kontext dieser Arbeit eine Reflexionsfolie und Orientierungshilfe dar und dient zusätzlich als Analyseinstrument und strukturgebendes Konzept (vgl. ebd., o. S.). Für die Auswertung der Interviews ist das Arbeiten mit umfassenden Kategoriensystemen, die möglichst viele der explorierten Aspekte erfassen und auf das zu untersuchende Material angewendet werden sollen, unabdingbar. Da es um eine Kategorienbildung geht, die der Einordnung explorierter Daten dient, wird der didaktische Ansatz so weit erläutert, wie es für die kontextuellen Einordnung notwendig ist. Ziemen verweist auf die Bedeutsamkeit didaktischer Prozesse, Bedingungen zu schaffen, welche die Entwicklung der Lernenden unterstützt (vgl. Ziemen 2008, 163).

Gespräche mit Lehrer\*innen verdeutlichen, dass das Humane - der einzelne Lernende - Gefahr läuft aus dem Blick zu geraten, da diese meist auf einer systemisch-strukturellen Ebene stattfinden. Es wird zu wenig berücksichtigt, dass eine inklusive Didaktik, wie z. B. die MRD für **alle** Lernenden förderlich ist und z. B. mit Orientierung an den didaktischen Modellen von Feuser und Ziemen realisiert werden kann. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere hervorzuhebende Didaktiker, die, obwohl sie aus verschiedenen Blickwinkeln heraus Impulse gaben, eine solide Basis für Weiterentwicklungen der didaktischen Gestaltung von Unterricht schafften. Vor diesem Hintergrund wurde bereits einleitend auf das notwendige Menschenbild eingegangen, das allen Menschen den gleichen Wert attribuiert. Hayden pointiert dies mit dem Titel ihres Buches „*different, not less*“ (vgl. Hayden 2022, o. S.).

### 7.1 Mehrdimensionale Reflexive Didaktik

Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik fußt auf der Entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser und sieht sich der reflektierten Beziehung zwischen den Akteuren verpflichtet. Sie greift wesentliche Aspekte von Feuser auf, indem sie zentrale Momente seines Ansatzes einer Allgemeinen Pädagogik implementiert und dabei seine Forderung nach einer Transformation des EBU aufgreift. Die MRD und die Entwicklungslogische Didaktik rekurrieren auf Theorien von Bourdieu, Klafki und Feuser. Dabei verweist Ziemen auf die Vorstellung eines sozialen Raumes und Feldes nach Bourdieu und Waquant, inklusive implizit wirkender Gesetze, Herausforderungen und Grenzen (vgl. Ziemen 2021c, 16).

Die MRD basiert auf fünf Dimensionen und bietet einerseits eine Orientierung für didaktisch-methodische Planungen und ist andererseits zugleich ein Analyseinstrument, wobei alle Dimensionen interdependieren und sowohl veränder- als auch erweiterbar sind (vgl.

Ziemen 2021b, o. S.). Da Barrieren und Gelingensbedingungen im Schulsystem mit diesen Dimensionen korrelieren, sollen diese strukturgebend für diese Arbeit verwendet werden, um später als Grundlage und Rückbezug für die empirisch erhobenen Daten zu dienen und um ggf. Maßnahmen zu entwickeln, die der Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung und Stigmatisierung dienen können. Ziemen verdeutlicht die Dimensionen bzw. deren Interdependenz in der folgenden Abbildung (Abb. 2):

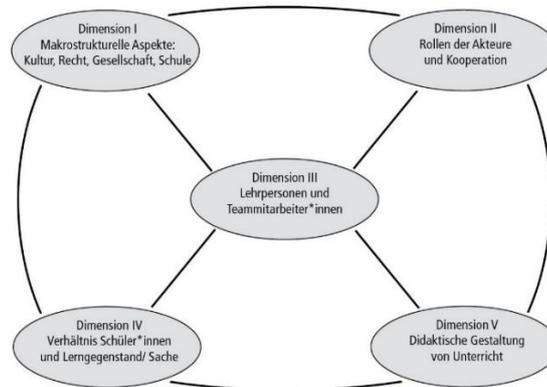


Abb. 2: Dimensionen der Mehrdimensionalen reflexiven Didaktik (vgl. Ziemen 2018a, 93)

Dabei bedient sie sich der Vorstellung eines sozialen Raumes oder Feldes und bezieht sich auf Bourdieu, der das Feld mit einem Spiel vergleicht, in dem sich die Akteure einbringen sollen und wollen, weil sie daran interessiert sind (vgl. Bourdieu, zit. n. Ziemen 2018a, 92). In diesem Feld antizipieren die Beteiligten entsprechend ihres Kapitals, das nach Bourdieu in Form von Materie oder in inkorporierter Form vorliegt (vgl. Bourdieu 1983, 183). Dieser Gedanke lässt sich auf das didaktische Feld transferieren, in dem alle am Schulleben Beteiligten vertreten sind, allerdings mit verschiedenen Positionen und Rollen. Eltern und Bezugspersonen befinden sich dabei am Rand des Feldes und haben eine vermittelnde Positionen zwischen „innen und außen“, da sie nur über ihre Kinder mit dem didaktischen Feld verbunden sind (vgl. Ziemen 2018a, 92). *„Mitbestimmung, Partizipation und Beteiligung ist [sic!] abhängig von konzeptionellen Vereinbarungen in der Schule, darüber hinaus von Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen bzw. Schulleitungen gegenüber den Eltern bzw. Bezugspersonen“*, allerdings auch gegenüber den Schüler\*innen (vgl. ebd., 92).

In Abb. 3 soll das Unterlegen der Abbildung nach Ziemen (vgl. ebd., 93) mit dem Hahnentrittmuster das gesellschafts- und politisch-administrative Spannungsfeld (vgl. Arndt u. Werning 2016, 111) symbolisieren, in dem sich eine inklusive Schule entwickeln kann. Das ineinandergreifende Muster soll die Komplexität der Dimensionen veranschaulichen sowie die ihnen inhärenten, nicht in Einzelteile aufzulösende Verbundenheit.

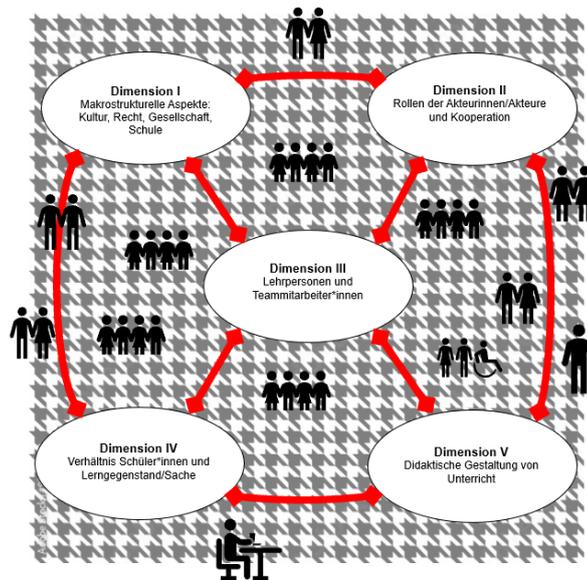


Abb. 3: Dimensionen der MRD im Kontext eines gesellschafts- und politisch-administrativen Spannungsfeldes (i. A. a. Ziemer 2018a, 93, erw. d. d. Verf.)

Die Diversität der Lernenden wird durch ihre sozio-kulturellen Milieus mit entsprechenden Sprachcodes, Weltansichten und ihrem Habitus ebenso geprägt, wie durch die pluralen beruflichen und sozialen Lebensrealitäten und -biografien ihrer Herkunftsfamilie (vgl. Bourdieu 1987, o. S.). Des Weiteren soll der Hintergrund der Abbildung die Interaktionen zwischen den am Schulleben Beteiligten und der Umwelt sowie das, die Individuen beeinflussende soziale Feld bzw. den Kontext verdeutlichen. Aspekte wie sich verändernde Familienstrukturen und -modelle, die Peer-Group, eine sich transformierende Schule, soziokulturelle Schichten und die Gesellschaft werden nicht immer explizit berücksichtigt (vgl. Müller-Opplinger 2011, o. S.), sind jedoch einem sozialen Feld immer inhärent. Die Bezugspersonen, Unterstützungssysteme, Behörden und Eltern, „innen und außen“, verweisen auf die notwendige Teamarbeit und Vernetzung mit internen und externen Partner\*innen (vgl. Werning u. Arndt 2016, 111).

Auch wenn es in dieser Arbeit nicht vorrangig um schulexterne Voraussetzungen und Bedingungen der Schulgestaltung und Schulqualität geht, darf die Makrostruktur nicht vernachlässigt werden, da diese als Referenzsystem für Schulqualität auf das schulische Geschehen einwirkt und einen erheblichen Einfluss auf die Qualität von Schule und Unterricht hat (vgl. Steffens u. Ditton 2022, 9). Ziemer verweist ebenfalls auf die makrostrukturellen Einflüsse, Gesellschaft, Kultur, Recht, Wirtschaft, Verwaltung, Politik und das Schulsystem, da diese aus ihrer Sicht Schule und Unterricht besonders beeinflussen und konstatiert, dass der Einfluss der makrostrukturellen Aspekte spätestens mit der Ratifizierung der UN-BRK deutlich wird (vgl. Ziemer 2018a, 94). Hierin begründet sich auch die Erweiterung um die hinterlegte Struktur und die plakative Ergänzung der Stakeholder in Abb. 3 durch die Verfasserin dieser Arbeit. Nach Steffens und Ditton spielt z. B. auch das Elternhaus eine

entscheidende Rolle. Die Leistungen der Schüler\*innen sind in hohem Maße vom elterlichen Anregungsgehalt und den sozialen Hintergrundfaktoren sowie den kognitiven Grundfähigkeiten der Lernenden abhängig und dieser biografische Hintergrund der Schülerschaft wirkt sich in erheblichem Maße auf die Bildungs- und Erziehungserträge einer Schule aus (vgl. Steffens u. Ditton 2022, 9). Häufig stehen in erster Linie die innerschulischen Gestaltungsgrößen sowie deren bestmögliche Umsetzung im Fokus, dabei dürfen die organisatorischen Bedingungen nicht vernachlässigt werden (vgl. Steffens u. Ditton 2022, 9). Die sich jeweils an die Ausführungen der Dimensionen anschließenden Reflexionsfragen von Ziemen (vgl. Ziemen 2018a, 94 ff.) sowie der Index für Inklusion und die Leitkategorien von Köpfer (vgl. Köpfer 2013, 288 f.) dienen u. a. als Grundlage für den Leitfaden, der für die Interviews mit den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum verwendet wird (s. Anhang 1).

### **7.1.1 Dimension I**

Die erste Dimension der MRD umfasst die makrostrukturellen Aspekte, wie z. B. Kultur, Recht, Gesellschaft und Institution Schule. Die Komplexität des Systems Berufskolleg wurde bereits im ersten Kapitel skizziert. Den rechtlichen Grundlagen wurde das zweite Kapitel gewidmet. Diese organisatorischen und rechtlichen Grundzüge können zu einem späteren Zeitpunkt hilfreich sein, um Begründungen für die empirischen Befunde in Bezug auf Grenzen und Spielräume zu geben (vgl. Ziemen 2018a, 94 ff.). Die makrostrukturelle Ebene beeinflusst Schule und Unterricht dahingehend, dass z. B. die Ratifizierung der UN-BRK maßgeblich für die Veränderung der Schulgesetzgebung verantwortlich war. Darüber hinaus wird die Relevanz dieser Dimension in Bezug auf die Traditionen, Werte und Normen sowie Einstellungen und Überzeugungen deutlich. Exkludierende Bedingungen führen fast immer zu Kränkung und Ausweglosigkeit und können sich im Extremfall in gewaltentladenden Situationen äußern. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass, wenn den Spaltungen im System Schule entgegengewirkt werden soll, ein Transformationsprozess notwendig ist, der bestenfalls Inklusion überflüssig macht, da diese nur dort thematisiert werden muss, wo es Exklusion gibt (vgl. Ziemen 2021b, o. S.; Dussel 2013, 112). Die Forderung nach einer Transformation wurde bereits von Feuser vor mehreren Jahrzehnten verlangt, so Ziemen (vgl. Ziemen 2018a, 95; Feuser 1995, 159 ff.). Da sich die makrostrukturellen Bedingungsgefüge auf die Didaktik auswirken können, ist zu reflektieren, wie rechtliche Grundlagen, schulorganisatorische Aspekte sowie gesellschaftliche und politische Bedingungen die individuelle Einzelschule bzw. den dort stattfindenden Unterricht beeinflussen können. Durch das 16. SchulRÄndG erhalten Schulen mehr Möglichkeiten, transformativ tätig zu werden. Der neue Gestaltungsspielraum kann zu einer Modernisierung der Schulen, der Bildungsgänge und des Unterrichts beitragen (vgl. 16. SchulRÄndG). Spielräume werden manchmal jedoch auch dazu verwendet, eine unerwünschte Entwicklung zu boykottieren. Modernisierungen sowie besondere Ziele und Schwerpunktsetzungen

können im Schulprogramm fest- und fortgeschrieben werden. Dies stellt eine große Chance dar, den schulischen Schwerpunkt neu mit dem erforderlichen Fokus auf Inklusion auszurichten und nach außen hin durch ein entsprechendes Leitbild die veränderte Prägung der Gesamtgesellschaft zu präsentieren. Ferner werden Abweichungen von der Ausbildungs- und Prüfungsordnung in begrenztem Rahmen möglich, woraus zu schließen ist, dass sich das Schulsystem transformiert (vgl. § 25 16. SchulRÄndG). Als Korrektiv erfolgt ein jährlicher Bericht an das Ministerium, inwieweit Schulen mit erweiterter Selbstständigkeit sicherstellen, dass die Qualitätsanforderungen und Standards erfüllt werden (vgl. ebd.). Die Evaluation der kulturellen und gesellschaftlichen Normen und Werte sowie der Schulkultur innerhalb des Systems Schule ist auch Ziemen ein besonderes Anliegen (vgl. Ziemen 2021b, o. S.).

Neben weiteren Änderungen wird durch § 42 Abs. 6 SchulG bestimmt, dass alle Schulen in NRW ein Schutzkonzept gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch erstellen müssen, welches durch die Schulkonferenz verabschiedet werden muss. Dies ist von enormer Relevanz, da insbesondere vulnerable Gruppen im System Schule einen besonderen Schutz benötigen. Eine in Bezug auf Inklusion relevante Neuerung ist die Veränderung der Bezeichnung „Schule für Kranke“ zum Begriff „Klinikscheule“, allerdings bislang ohne eine intendierte Veränderung der aktuellen Schulform. (vgl. Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2022, o. S.). Veränderungen im Schulsystem betreffen, wie es z. B. das 16. SchulRÄndG verdeutlicht, nicht nur das gegliederte Schulsystem an sich, sondern auch schulorganisatorische, -strukturelle und curriculare Bedingungen und damit auch den Spracherwerb, der nicht nur eine kulturelle Leistung darstellt. Spracherwerb bleibt eine individuelle Herausforderung in der Entwicklung der Lernenden, der nur durch Interaktion, in sozialen Kontexten und in einer geeigneten Lernumgebung, möglich ist.

### **7.1.2 Dimension II**

Dimension II widmet sich den Rollen der Akteure und der Kooperation im sozialen Feld bzw. der Schule. In sozialen Feldern ist es den Akteuren wichtig, gemocht und akzeptiert zu werden und sich geborgen bzw. sicher zu fühlen. Der Kreis der Akteure im System Schule impliziert die Schüler\*innen, das Schulpersonal und die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten. Schulen, die ein inklusives Selbstverständnis haben, zeigen dies u. a. in der Art und Weise, wie sie Menschen willkommen heißen und wie sie einander respektieren und sich als Interpretationsgemeinschaft anerkennen. Dies erfordert zugleich eine individuelle Verantwortung für sich sowie füreinander, was sich in der Qualität der Kooperation im System Schule äußert. Kooperation basiert zunächst, von der Form ihrer Umsetzung losgelöst, auf der Beziehung der Akteure, die sich in einem freiwilligen Selbstverständnis auf gemeinsame Werte, wie z. B. Demokratie, Humanität, positive Anerkennung und Wertschätzung verpflichten (vgl. Ziemen 2018a, 96 ff.). Die gemeinsame Verantwortung impliziert vor diesem

Hintergrund keine Arbeitsteilung, sondern, ähnlich wie bei der Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand, Verständigung, gegenseitige Unterstützung und die Bereitschaft, sich z. B. in einem multiprofessionellen Team gemeinschaftlich zu engagieren. Schüler\*innen werden jenseits einer Krankheitseinheit in ihrem So-Sein respektiert und dadurch wird das Eigene und das Fremde bewusst in ihrer individuellen bio-psycho-sozialen Einheit integriert sowie reflektiert und akzeptiert (vgl. Rödler 2017a, 23). Dimension II verweist auf die Reflexion des Rollenverständnisses, die Aufgaben im didaktischen Feld, die Unterrichtsgestaltung sowie auf die Kooperation des Schulpersonals mit den Eltern und Bezugspersonen. (vgl. Ziemer 2021b, o. S.). Das Umgehen mit Transformationen kann nur in Kooperation gelingen, wenn in bewusster Gegenseitigkeit das Eigene und das Fremde reflektiert werden, mit dem Ziel, eine gemeinsam ausgerichtete Bewegung zu initiieren. Die Veränderung gewinnt dadurch iterativ nicht nur an Bedeutung, sondern auch an Bedeutsamkeit. Vor diesem Hintergrund verweist Ziemer auch auf die Möglichkeiten kooperativer Lernsettings:

*„[...] Kooperation der SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER [Herv. i. O.] stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Damit sind sowohl die Beziehung zu Lehrpersonen und Teammitarbeiter\*innen im Fokus als auch die Beziehungen der Schüler\*innen untereinander. Es besteht die große Chance, dass diese voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen. Konzepte wie das kooperative Lernen, das Peer-Tutoring oder Peer-Teaching sind dafür besonders geeignet. [...]“* (vgl. Ziemer 2018a, 98)

Ferner konstatiert Ziemer, dass sich durch gemeinsames Tun, Einstellungen und Vorstellungen über sich selbst und andere verändern, wenn Schüler\*innen zu einander Begegnenden, Unterstützenden und gemeinsam Handelnden werden, wodurch sie zugleich Verantwortung für sich und andere übernehmen können (vgl. Ziemer 2018a, 98). Die Ausführungen verdeutlichen, dass gerade die Förderung vom gemeinsamen Tun und Handeln die sozialen Kompetenzen fördern kann, die nach Bourdieu eine notwendige Voraussetzung für das Herausbilden von Sachkompetenzen sind (vgl. Bourdieu 1992, 227 f.). Es wird deutlich, dass Kooperation insbesondere in der Dimension II einen großen Stellenwert einnimmt und zugleich eine große Herausforderung darstellt, da die Arbeit in einem multiprofessionellen, interdisziplinären Team eine große Bereitschaft an Kollaboration, Interaktion, des Austausches und der Reflexion erfordert. Dazu werden Ressourcen wie z. B. das Einhalten von Absprachen und gemeinsamen Zeitfenstern ebenso benötigt, wie das Vertrauen ineinander und ein respektvoller Umgang miteinander.

Schüler\*innen im autistischen Spektrum nehmen innerhalb ihrer Klasse häufig Positionen ein, die nicht mit denen der Mitschüler\*innen vergleichbar sind. Das kann dazu führen, dass Vorurteile entstehen, wie z. B., dass Autist\*innen als nicht sozial kompatibel oder nicht fähig eingeschätzt werden, beispielsweise Verantwortung zu übernehmen bzw. sich mit anspruchsvollen Inhalten und Themen auseinanderzusetzen (vgl. Ziemer 2018a, 116).

*„Über diese Unter- bzw. Geringschätzung wird ihnen per se eine randständige Position zugewiesen. Diese Position führt letztlich dazu, relevante Fähigkeiten und Kenntnisse nicht erwerben zu können.“ (vgl. Ziemer 2018a, S. 116)*

Daraus ergibt sich die Verpflichtung der Lehrkräfte, die Kompetenzen der Lernenden anzuerkennen sowie auf der Basis einer geeigneten subjektorientierten Diagnostik, deren individuellen Ausgangslagen zu ermitteln und auf Basis der jeweiligen Entwicklungs- und Lernpotenziale Lerngelegenheiten zu schaffen (vgl. Ziemer 2018a, 117). Es ist seitens der Lehrkräfte auch auf die Beziehungsgestaltung der Schüler\*innen zu achten, da eine positive Haltung aller Beteiligten für einen gelingenden Inklusionsprozess eine notwendige Voraussetzung ist. Kooperation basiere nach Ziemer (2021b, o. S.) auf „Beziehungen der Akteure, den Prämissen der Demokratie, der Humanität, der (positiven) Anerkennung und Wertschätzung“ (vgl. Ziemer 2018a, 96 ff., ebd., o. S.), welche sich ebenso in der Beziehungsgestaltung mit weiteren Kooperationspartnern wie z. B. den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten widerspiegeln muss sowie das Eigene und das Fremde nicht nur der Schüler\*innen, sondern aller am Prozess Beteiligten mit einbezieht (vgl. ebd.). Diese Sichtweise, *„nach diesem fremd-eigenen im eigenen Inneren selbst zu suchen, verweist [...] auf die Dimension III, der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis (vgl. ebd.).“*

### **7.1.3 Dimension III**

Ziemer hat in Bezug auf die Didaktik den Gedanken einer reflexiven Wissenschaft geäußert, der darin besteht, dass didaktische Theorien, Konzepte sowie deren Umsetzung, das bio-psycho-soziale Menschenbild, die Haltung zum Lernen, zur Entwicklung und zu den Erziehungs- und Bildungsprozessen dieser Didaktik ebenso immanent sind, wie Habitualisierungen, die auf der sozialen Herkunft, Erfahrungen und Erlebnissen mit Gesellschaft, Kultur, Schule und Lernen basieren (vgl. Ziemer 2008, 7). In der dritten Dimension geht es darum, nicht nur den Gesamtprozess zu reflektieren, sondern auch um Selbstreflexion. Selbstreflexion ist eine Voraussetzung dafür, die eigenen Kompetenzen, Grenzen, Befürchtungen, Distanzierungen und Verdrängungen zu identifizieren. Dabei ist es wesentlich, achtsam das eigene soziale System zu erkunden und sich selbst wahrzunehmen, um sich weiterentwickeln zu können. Selbstreflexivität ist eine notwendige Bedingung, da erst durch sie eigene hinderliche und förderliche biografische Einflüsse sichtbar werden können (vgl. Ziemer 2021b, o. S.; 2018a, 109).

*„[...] Selbstreflexion bezieht sich auf die eigenen Emotionen, das eigene Denken über Kinder und Jugendliche, zugleich über Differenz(en), Inklusion und Exklusion (vgl. Ziemer 2021b, o. S.).“*

Habituelle Muster entwickeln sich ähnlich schnell wie die Öffnung derselben, wenn die Bereitschaft vorhanden ist, sich selbst reflektierend mit kleinen Änderungen zu beschäftigen. Dazu gehören die Einstellungen und Erfahrungen mit Schule und Inklusion, die Einstellung

zu den Lernenden ebenso, wie das Erkennen von Unterstützungsbedarf und das Kennen geeigneter subsidiärer externer oder interner Hilfen.

Netzwerke sind ein probates Mittel, um neue Impulse, Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf inklusive Bildung und Erziehung zu bekommen und um z. B. ein systematisches Verständnis von subsidiären Hilfen und einer Neugestaltung multiprofessioneller Kollaboration aufbauen zu können. Die Schule muss ihren Auftrag erfüllen, sich unter Beachtung der schulischen Rahmenbedingungen und Themen, inklusiv und partizipativ weiterzuentwickeln, sodass sie den Anforderungen nicht nur von innen heraus nachkommt, sondern zugleich der geforderten Qualitätsentwicklung von außen Rechnung trägt. Darüber hinaus sind sowohl Coaching als auch Supervision geeignete Instrumente, die vielfach auch im schulischen Kontext Anwendung finden. So können im Rahmen eines Coachings im Prozess der Selbstreflexion Widersprüche im eigenen Denken und Handeln offenbar werden und dadurch Voraussetzungen für eine Entwicklung geschaffen werden. Eine gelungene Selbstreflexion kann Ängste abbauen, Belastungen minimieren und Selbstsicherheit aufbauen.

#### 7.1.4 Dimension IV

Dimension IV folgt den Erkenntnissen der „entwicklungslogischen Didaktik“, da sich diese gezielt auf das Sein und Werden des Menschen und auf die Ermöglichung und Behinderung des Lernens und des Erreichens der nächsten Entwicklungsstufe beziehen (vgl. Ziemen 2021b, o. S.; Ziemen 2018a, 111). Folgt man dem in dieser Arbeit skizzierten Menschenbild, dann kann nicht angezweifelt werden, dass jeder Mensch unabhängig von seinen individuellen Kompetenzen oder seiner Diagnose, jedoch abhängig von den sozialen Systemen, denen er angehört, lern- und entwicklungsfähig ist (vgl. Rödler 2020, 127; Ziemen 2021b, o. S.). Bourdieu drückt diesen Zusammenhang etwas anders aus. Er unterstreicht die Bedeutsamkeit der Entwicklung der Selbsteinschätzung und Reflexion des individuellen Lernprozesses und verweist auf die damit verbundene Korrelation der (sozialen) Positionen und der Zuerkennung von Kompetenzen.

*„Kompetent sein heißt, das Recht und die Pflicht zu haben, sich mit etwas zu befassen [...] das wirkliche Gesetz [...] ist das Gesetz, dass politische Kompetenz, Sachkompetenz, wie alle Kompetenzen eine soziale Kompetenz ist [sic!]. Das bedeutet nicht, dass es keine Sachkompetenz gäbe, aber es heißt, dass die Neigung, das zu erwerben, was man Sachkompetenz nennt, umso größer ist, je mehr soziale Kompetenz man hat, das heißt, je mehr man sozial als würdig und also als verpflichtet anerkannt ist, diese Kompetenz zu erwerben.“ (Bourdieu 1992, 227 f.)*

Durch eine entwicklungslogische Didaktik kann es den Lernenden in ihrem So-sein ermöglicht werden, „[...] sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“, zu erschließen (vgl. Feuser 2011, 286). In Bezug auf Kooperation kommt Tomasello zur Erkenntnis, „dass sich alle sozialen Lebewesen

*kooperativ verhalten*“ (vgl. Tomasello 2012, 55) und hebt die Prozesse Koordination und Kommunikation, Toleranz und Vertrauen sowie Normen und Institutionen hervor (vgl. ebd., 54). Aus kollektiven Tätigkeiten geht immer eine Dependenz hervor, die sich darin zeigt, dass gemeinsamer Erfolg immer auch ein Erfolg des Einzelnen ist, der u. a. (gemeinsam) intendierte Ziele, Rollenkoordination, Handlungspläne, Teilschritte sowie die Intention einander zu unterstützen voraussetzt (vgl. ebd., 55). Blücher beschreibt in einer seiner letzten Vorlesungen die Grundlage allen wirklichen Gemeinschaftsdenkens (in Bezug auf seine Frau) folgendermaßen:

*„[...] Was jetzt zählt, ist die wechselseitige Einsicht zweier Persönlichkeiten, die einander als solche erkennen; die letzten Endes zueinander sagen, 'Ich garantiere dir die Entwicklung deiner Persönlichkeit, und du garantierst mir die Entwicklung der meinen.' [...]“* (vgl. Wiebel 2012, o. S.)

Das Zitat spiegelt in besonderem Maße die notwendige Vertrauensgrundlage wider, die eine wesentliche Basis für Akzeptanz in sozialen Beziehungen ist. Im System Schule müssen die Beteiligten sich an Normen halten, lernen, wie andere Akteure des Systems bestimmte Dinge erledigen und welche Handlungen von ihnen erwartet werden, worin sich zeigt, wie bedeutsam zum einen vielfältige Interaktionen und zum anderen Ermöglichungen, sich mit lebensweltbezogenen Themen auseinanderzusetzen, sind (vgl. Tomasello 2012, 84; Ziemer 2021b, o. S.).

Dimension IV bezieht sich auf das Verhältnis zwischen dem Lerngegenstand bzw. der Sache (Sachstrukturanalyse) und den Lernenden (Tätigkeits- und Handlungsstrukturanalyse). Dabei spielt das Vermittlungsverhältnis, wie es im vorangegangenen Abschnitt skizziert wurde, eine besondere Rolle, da Lernen nur in einer vertrauensvollen und von Akzeptanz und Respekt geprägten Lernumgebung stattfinden kann. Darüber hinaus müssen die individuellen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen sowie die Struktur des Lerngegenstandes bzw. der Sache fokussiert werden. Die Lernenden befinden sich in ihrer Zone der aktuellen Entwicklung, von der aus sie unter Berücksichtigung des Lerngegenstandes bzw. der Sache in die Zone der nächsten Entwicklung voranschreiten. Die Zone der aktuellen Entwicklung ist dabei charakterisiert durch die aktuell verfügbaren Denk-, Wahrnehmungs- sowie Sprach- und Handlungskompetenzen. Bei der Gestaltung des Übergangs zur Zone der nächsten Entwicklung sind die individuellen Entwicklungspotenziale der Lernenden zu berücksichtigen (vgl. Ziemer 2021c, 46). Diese zu ermitteln obliegt der pädagogischen Diagnostik, die mit Hilfe geeigneter Verfahren *„verfügbare Kompetenzen, Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler*“ (vgl. ebd.)“ feststellt und Barrieren und Exklusionsrisiken für das Lernen und die Entwicklung erkennt sowie ggf. beseitigt. Die Intention der Diagnostik ist es, individualisierte Lernziele zu formulieren, die sich sowohl auf den Lerngegenstand bzw. die Sache als auch auf den Entwicklungsbereich beziehen. (vgl. ebd.). Der Lerngegenstand, zu dem die Lernenden eine Beziehung aufbauen sollen, wird

durch die Lehrenden festgelegt, wobei zu beachten ist, dass die Lernenden einen Sinnzusammenhang herstellen können müssen. Das bedeutet, dass der Lerngegenstand die Schüler\*innen in ihrer individuellen Verschiedenheit ansprechen und zum Lernen herausfordern muss (vgl. Ziemer 2018a, 118). Dabei ist es notwendig, dass die verschiedenen Aneignungsebenen auf der Basis eines binnendifferenzierten Unterrichts berücksichtigt werden. Im Sinne der „Allgemeinbildungskonzeption“ von Klafki bedeutet das, dass der Gegenstand bzw. die Sache nicht nur im Hinblick auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, sondern auch auf die exemplarische Bedeutung für die Schüler\*innen in gemeinsamer Absprache zu bestimmen ist (vgl. Klafki 1996, 251 ff.). Nach Klafki ist der Zusammenhang von Lehren und Lernen als Interaktionsprozess zu verstehen, in dem die Lernenden nach und nach selbstständig *„Erkenntnisse und Erkenntnisformen, Urteils- Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit“* erlangen sollen (vgl. Klafki 2007, 256). Das impliziert, dass die Lernenden dauerhaft die Fähigkeit zu einem kontinuierlichen Lernprozess erwerben sollen, worin eine Chance für die Lehrenden besteht, sich in der Interaktion mit den Schüler\*innen ebenfalls ständig weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

Feusers Entwicklungslogische Didaktik berücksichtigt in einem derart gestalteten Lernsetting insbesondere diejenigen, die von Diskriminierung, Segregation und Separation besonders betroffen sind, um zu gewährleisten, dass keine Lernenden ausgeschlossen werden. Eine allgemeine Pädagogik wird nach Feuser durch eine Entwicklungslogische Didaktik konstituiert, realisiert und setzt einen Transformationsprozess voraus, der nicht nur Inklusion sowie inklusive Lernfelder ermöglicht, sondern der es auch Lernenden unterschiedlicher Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten gestattet, gemeinsam und miteinander zu lernen (vgl. Feuser 2011, 88).

Rogers konstatiert, dass Lernen meist nur „vom Hals ab aufwärts“ stattfindet, d. h. es schließt Gefühle und persönliche Bedeutungszusammenhänge per se aus und hat somit keine Relevanz für die Lernenden (vgl. Rogers 1984, 12). Seiner Meinung nach unterliegt Lernen einer Anzahl von Prinzipien. Er geht u. a. davon aus, dass Menschen ein natürliches Potenzial zum Lernen besitzen und signifikantes Lernen stattfindet, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine Zwecke förderlich wahrgenommen wird. Lernen kann als bedrohlich empfunden werden, wenn es die Vorstellung einer Veränderung in der Organisation des Selbst einschließt. Dann kann es Widerstand hervorrufen. Wenn die äußeren Bedrohungen jedoch minimiert werden, werden auch vermeintlich bedrohliche Lernprozesse leichter verstanden und assimiliert. Autist\*innen, denen es schwerfällt, vor einer Gruppe zu reden, fühlen sich bereits wegen ihrer Behinderung bedroht und schlimmstenfalls „mangelhaft“. Werden sie gezwungen, vor einer Gruppe zu reden und möglicherweise noch verspottet und schlecht beurteilt, dann ist es nicht verwunderlich, dass sie sich sogar sozial

abgelehnt fühlen und kaum noch Fortschritte beim Lernen machen oder aus der Außensicht unangemessene Verhaltensweisen zeigen, die ihnen im Folgenden dann als Stigma anhaften. Zum Beispiel wird die Eigenschaft, vor anderen Menschen nicht reden zu können, oftmals Autist\*innen zugeschrieben. Dies kommt allerdings, gemäß der Erfahrungen der Verfasserin, bei vielen Schüler\*innen vor und kann ohne eine weitere Forschung nicht generalisiert werden.

Der Lernprozess kann nur voranschreiten, wenn die eigene Erfahrung in differenzierter Art und Weise genutzt werden kann, d. h., wenn die Bedrohung des Selbst gering ist, dann kann der Lernende von der Möglichkeit des Lernens Gebrauch machen und sich entfalten. Rogers betont, dass signifikantes Lernen sehr oft durch Tun, bzw. durch das Ansprechen möglichst vieler Sinne, erreicht werden kann und wenn die Lernenden den Lernprozess eigenverantwortlich und demokratisch mitgestalten können. Wenn Schüler\*innen ihren Lernprozess selbst initiieren können und die eigenen Gefühle und Kognitionen einbeziehen können, ist das Ergebnis am dauerhaftesten. Wesentlich ist dabei auch die Reflexion des Lernprozesses und dass Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen während des Prozesses gefördert werden. Fremdbewertung ist dabei als nachrangig anzusehen. Da es in einer transformativen Welt notwendig ist, fortlaufend neue und herausfordernde Kenntnisse über sich ständig verändernde Situationen aufzunehmen, muss Lernen stets als ein Prozess betrachtet werden, der nicht endet und in dem die Lernenden immer offen für neue Erfahrungen sind. Hier zeigt sich auch die Relevanz bzw. die Notwendigkeit einer Bereitschaft, kontinuierlich zu lernen bzw. die Fähigkeiten dazu zu erlangen. (vgl. Rogers 1984, 156 ff.) Gemeinsames Lernen und Interaktion setzen voraus, dass das Individuum in der Lage ist, den eigenen Sozialisationsprozess zu gestalten. Dies macht es notwendig, dass Barrieren sowie ungünstige Bedingungen im Sozialisationsprozess erkannt werden, um diesen entgegenzuwirken bzw. eine gelingende Sozialisation zu ermöglichen (vgl. Ziemen 2018a, 26). Jeglicher Ausschluss aus dem System Schule bedeutet immer auch den Ausschluss von Bildung und Erziehung, wodurch Bildungsinhalte und insbesondere auch die Möglichkeit der Interaktion, des Dialogs, der Begegnung, des Erhaltens sozialer Rückmeldungen, z. B. seitens der Peer-Group vorenthalten werden und letztendlich die Betroffenen behindern (vgl. ebd.), wodurch Chancenungleichheiten durch das Bildungssystem mitverantwortet werden.

### **7.1.5 Dimension V**

Dimension V befasst sich mit der didaktischen Gestaltung von Unterricht. Diese beinhaltet sowohl didaktische Konzepte als auch Vorgehensweisen, Methoden, Differenzierung, sowie Medien, Lehr- und Lehrmaterialien, Rituale, Regeln, Bewertung, Einschätzung, Raum und Zeit (vgl. Ziemen 2018a, 124). Basierend auf einer generellen Zielbestimmung von Unterricht, die Schüler\*innen in ihrer Entwicklung darin zu unterstützen, sich im Hinblick auf

ihre Selbstbestimmungs- und Solidaritätsbestimmung zu entfalten und sie auf einem Weg zu begleiten, auf dem sie sich zunehmend selbständiger, Erkenntnisse, Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung in und außerhalb ihres Lern-Soziotops<sup>32</sup> aneignen, hat der Lernprozess eine große Bedeutung (vgl. Klafki 2007, 256 f.): *„Im Lehr-Lern-Prozeß [sic!] muss das Selbst- und Mitbestimmungsprinzip in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: [...] (vgl. ebd., 257)“*. Unterricht im Sinne eines Interaktionsprozesses ist immer ein Lehr-Lern-Setting, in dem alle voneinander lernen sollen und der voraussetzt, dass anknüpfend an die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen Inhalte in einer wohlüberlegten differenzierten Form vermittelt werden sollen, welche die verschiedenen Aneignungsformen der Schüler\*innen berücksichtigt.

Im Spannungsfeld gesetzlicher Grundlagen und der entsprechenden schulischen Umsetzung kommt es immer wieder zu Fehlinterpretationen des schulischen sowie unterrichtlichen Auftrages. Noch immer wird oftmals, einem missverstandenen Fördergedanken folgend, einer institutionellen Selektion Rechnung getragen, um Schüler\*innen zu fördern und zu fordern. Dies obliegt dem selektiven Schulsystem, das für jeden Lernenden das vermeintlich Beste ist. Dies passiert in der Annahme, dass die Lernenden durch die Zusammenführung in tendenziell homogene Lerngruppen wirksam und angemessen gefördert werden können. Vor diesem Hintergrund bedeutet Förderung nichts anderes, als Lerngruppen möglichst gleich zu machen. Dies dient einer scheinbaren Ordnung und Sicherheit. Dabei wird übersehen, dass die Homogenisierungsbemühungen keine Lösung bestehender Lern- und Leistungsprobleme sind, sondern diese erst initiieren und verstärken. Wenn alle Lernenden möglichst gleich sind, werden sie weder viel voneinander profitieren noch sich gegenseitig Orientierung und soziale Rückmeldungen geben. Lernschwache Schüler\*innen werden nicht viel voneinander lernen, verhaltensauffällige Schüler\*innen werden kaum wechselseitige Erziehung erfahren und Überflieger und fachliche Enthusiasten werden daran gehindert, notwendige soziale, kommunikative, kreative und emotionale Kompetenzen zu entwickeln, da jeder nur für sich arbeitet. Homogene Lerngruppen können kein wechselseitiges Fördern und Fordern im Unterricht auslösen. Da das Von- und Miteinanderlernen eine Maxime für erfolgreiches Lernen darstellt, wird anhand dieses missverstandenen Fördergedankens schnell deutlich, dass exzessives Selektieren absurd ist und die Opfer die Lernenden selbst sind. Doppelt benachteiligt werden die Schüler\*innen, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und ohnehin häufiger Schulschwierigkeiten haben, wenn sie in ungünstig zusammengesetzten homogenen

---

<sup>32</sup> Der Begriff „Soziotop“ stammt aus der Soziologie, wurde durch Ziegler zur Analyse der Umwelten unter Lerngesichtspunkten geprägt und kennzeichnet die allgemeinen situativ-kontextuellen Konditionen individueller Handlungen. In Lern-Soziotopen ist Lernen zugleich möglich und erwünscht (vgl. Ziegler 2016, 9).

Schulpopulationen lernen sollen. Die Institution Schule verstärkt die ungleichen Bildungschancen und das, was durch die Homogenisierung und Selektion vermieden werden soll, wird verstärkt. Heterogene Schülergruppen benötigen eine individuelle Ansprache, die ihre Stärken und Talente positiv nutzt und im Miteinander- und Voneinanderlernen so ausbaut, dass sie auch lebenslang selbstständig und selbstorganisiert lernen können. Neben einer gelegentlichen Binnendifferenzierung sind Methodenvarianz und Handlungsorientierung probate Mittel, um einer institutionellen und äußeren Differenzierung entgegenzusteuern (vgl. Klippert 2012, 40 f.).

Das Entscheidende an einem veränderten Bildungsverständnis ist es, eine konsequent positive Perspektive auf die Schüler\*innen einzunehmen und sie nicht im Vorfeld zu kategorisieren. Dies setzt ein verändertes Menschenbild voraus, das alle Menschen als entwicklungsfähige und förderungsbedürftige Wesen mit unterschiedlichem Entwicklungspotenzial ansieht, die allesamt gleichermaßen wertvoll sind. Es gibt anthropologisch bedingt eine Begabungsvielfalt, die in einer differenzierten Weise angesprochen werden muss, wie z. B. durch die Ermöglichung verschiedener Aneignungsebenen, Aufgaben, Sozialformen, Lernmethoden etc. Eine veränderte Sicht, die zugleich vielfältige Formen eines sozialen Miteinanders ermöglicht, meidet Selektionsentscheidungen und ermöglicht ein entwicklungsoffenes Lernen (vgl. Klippert 2012, 45).

Wesentlich für den Umgang mit Lernenden ist eine grundsätzlich positive Haltung bzw. Einstellung ihnen gegenüber, denn nur dann kann der Umgang mit heterogenen Schüler\*innengruppen gelingen. Dies ist insbesondere für diejenigen Lehrkräfte schwierig, die den Lehrer\*innenberuf aus einer traditionellen Sichtweise heraus ausgewählt haben, an dieser festhalten und nach wie vor Fächer unterrichten und keine Menschen<sup>33</sup>. Es wird deutlich, dass schon in der Lehrer\*innenausbildung auf der Einstellungsebene angesetzt werden muss, der Haltung gegenüber der Heterogenität der Schüler\*innen. Mit einer veränderten Haltung werden die Lernenden weniger als Belastung angesehen und mehr als eine Chance und Herausforderung. (vgl. ebd., 78 f.) Eine veränderte Haltung reicht allerdings noch nicht aus, um Schüler\*innen nachhaltig zu motivieren. Eine differenzierte Ansprache der Schüler\*innen mit einem entsprechenden Lernangebot ist notwendig. Diese müssen die vielfältigen Talente ansprechen, die Stärken und Interessen der Lernenden reflektieren und sie entsprechend ihrer individuellen Lernausgangslage dabei unterstützen, die nächste Stufe ihrer Entwicklung zu erreichen. Werden Erfolgserlebnisse durch eine defizitäre Sichtweise auf die Schüler\*innen unterbunden, ziehen sich die Lernenden zurück, werden ausgegrenzt, demotiviert und verweigern sich bis hin zu chronischem Leistungsversagen (vgl.

---

<sup>33</sup> Frei nach Prof. Dr. Matti Meri (Prof. für Didaktik aus Helsinki), der im Rahmen eines icbf-Vortrages in Münster über das finnische Schulsystem sagte: „Wir unterrichten Menschen, nicht Fächer“ (2009).

ebd., 80 f.). Klafki verweist darauf, dass Lehrende sich als Vertreter\*innen einer didaktisch akzentuierten Aufgabe verstehen sollen, denn Schulfächer sind keine Abbilder von Universitätswissenschaften, sie enthalten allenfalls Teilaspekte einer Bezugswissenschaft bzw. einiger solcher Wissenschaften, haben Bezüge zu mehreren Wissenschaften, enthalten Elemente, für die keine entsprechenden oder nur indirekte Äquivalente existieren (vgl. Klafki 2007, 168). Das Berufskolleg bereitet die Schüler\*innen z. B. durch das Abitur auf die Studierfähigkeit vor, sie sollen dadurch noch nicht in die Lage versetzt werden, die fachlichen Inhalte des Studiums schon zu beherrschen.

Individualisierte Übungen setzen differenzierte Übungen voraus. Dazu werden entsprechende Lernangebote benötigt, die den Schüler\*innen wahlweise zur Verwendung und Bearbeitung zugänglich sind. Die Schüler\*innen können bei der Nutzung ihrer Wahlarbeiten differenziert vorgehen. Im schulischen Kontext wird zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden. Die äußere Differenzierung bezieht sich auf die Lehrpläne der unterschiedlichen Schulformen sowie auf die Bildung homogener Lerngruppen und Kursen. Die Problematik, die diese Vorgehensweise mit sich bringt, wurde bereits erläutert und wird deshalb nicht weiter thematisiert. Bei der schulinternen Binnendifferenzierung geht es um das Bereitstellen unterschiedlicher Aufgaben, Arbeitsblätter, Methoden, Materialien und Sozialformen, wobei die Materialien unterschiedliche Schwierigkeitsgrade haben. Die Schüler\*innen können innerhalb gewisser Rahmenbedingungen (z. B. unter Einhaltung der Lehrpläne und unter Beachtung von Kompetenzrastern), zu bearbeitende Aufgaben gemäß ihrer Neigungen, Begabungen und Interessen auswählen, wodurch ihre Motivation länger erhalten bleibt. Auf die zahlreichen Ansätze und Kriterien einer Binnendifferenzierung kann in dieser Arbeit nicht eingegangen werden, dies kann als Thema einer weiteren Arbeit dienen (vgl. Klippert 2012, 97). Innere und Äußere Differenzierung schließen sich, so Klafki, jedoch nicht aus, da auch innerhalb der äußeren Differenzierung eine innere Differenzierung möglich ist (vgl. Klafki 2007, 174).

Ziemen widmet sich ebenfalls der Möglichkeiten der inneren Differenzierung und verweist auf Klafki, der konstatiert, dass verschiedene Differenzierungsebenen zu berücksichtigen sind (vgl. Ziemen 2018a, 124; Klafki 2007, 173 ff.). Klafki entwickelte ein Dimensionen- und Kriterienraster, das sich sowohl auf die einzelnen Unterrichtsphasen bezieht als auch auf die Schüler\*innen und ihre individuellen Voraussetzungen. Ziemen ergänzt diese durch die verwendeten Medien bzw. Materialien, die Sozialform, die Gestaltung von Raum und Zeit, die Arten der Präsentation und die Art und Weise subsidiärer Unterstützung. Sie berücksichtigt in besonderem Maße die Aneignungs- und Wahrnehmungsebenen, die sie als eine besondere Herausforderung ansieht (Ziemen 2018a, 125). Während Klafki nur drei Aneignungs- und Handlungsebenen benennt (vgl. Klafki 2007, 188), differenziert Feuser im Kontext entwicklungslogischer Didaktik nach Piaget insgesamt fünf Differenzierungsstufen (vgl.

Feuser 2011, 95), die zieldifferenzierte Angebote ermöglichen (vgl. Ziemer 2018a, 125). Nicht nur in einem inklusiven Unterricht sollten stets mehrere Aneignungsebenen sowie auch Tätigkeiten angeboten werden, um den verschiedenen Entwicklungspotenzialen der Lernenden gerecht zu werden (vgl. Ziemer 2018a, 124 ff.; Manske 2014, 53).

Im Folgenden werden der Vollständigkeit halber einige ausgewählte didaktische Konzepte benannt, um die Vielzahl der Möglichkeiten von offenem Unterricht zu eröffnen. Neben dem Stationenlernen, der Werkstattarbeit, dem Projektunterricht, der Tagesplan- und Wochenplanarbeit sowie Formen der freien Arbeit, gibt es weitere Möglichkeiten von Unterrichtskonzepten, die Lernenden ein selbstständiges, kooperatives, problemorientiertes, handlungsbezogenes, mitbestimmendes und mitverantwortetes Lernen ermöglichen (vgl. Ziemer 2018a, 137). Obwohl Frontalunterricht auch in der aktuellen Zeit grundsätzlich eine Berechtigung hat, wird er im Kontext inklusiver Bildung als kritisch angesehen, insofern er keine weiteren didaktischen Konzepte zulässt, da dadurch die Bedürfnisse der Schüler\*innen nicht hinreichend berücksichtigt werden und diese Art zu lernen wenig Raum für die Eigenständigkeit und Kreativität der Lernenden lässt. Frontalunterricht kann beispielsweise im Rahmen einer kurzen Inputphase ein probates Mittel sein, um den Lernenden kurzfristig und effizient notwendige Informationen zu vermitteln (vgl. ebd., 142 ff.).

Es ist unumstritten, dass im sonderpädagogischen Kontext entwickelte spezielle didaktische Konzepte sich im unterrichtlichen Kontext als hilfreich erweisen. Allerdings darf im Hinblick auf die Entwicklung eines integrativen Bildungssystems (vgl. Art. 24 Abs. (1) UN-BRK), inklusive Pädagogik keine besondere Form sein. Daraus folgt, dass eine spezielle Pädagogik immer allen zugänglich gemacht werden muss, wodurch sie nicht mehr speziell ist, sondern Feusers Forderung nach einer Allgemeinen Pädagogik entspricht. Ziemer nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf „*Bildung mit ForMat*“, „*Elementarisierung*“ und „*Treatment and Education of Autistic and related Communication of handicapped Children (TEACCH)*“ (vgl. Ziemer 2018a, 154 ff.). Bildung mit ForMat orientiert sich am kategorialen Bildungsverständnis von Klafki, das basale Überlegungen aus Feusers Konzept der Allgemeinen Didaktik integriert. Formale und materiale Bildungsangebote sollen gemäß der kategorialen Bildung integriert und miteinander verknüpft werden. Das Konzept der Elementarisierung knüpft an diese Theorie Klafkis an und stellt die Relation des materialen Bildungsinhalts und den Zugang der Lernenden zu diesem in den Fokus (vgl. ebd.). Praktische Strategien, wie der TEACCH-Ansatz, bieten nicht nur Menschen im Autismus-Spektrum eine wertvolle Unterstützung, sich im Alltag besser zu organisieren, zu strukturieren und zurechtzufinden. Spezielle didaktische Ansätze haben im Allgemeinen die Intention, die Selbständigkeit in Bezug auf alltagspraktische Tätigkeiten sowie soziale Fähigkeiten zu fördern (vgl. Häußler et al. 2019, 7; Ziemer 2018a, 157). Der TEACCH-Ansatz bietet darüber hinaus viele Anregungen hinsichtlich einer gezielten Strukturierung sozialer Situationen.

Allerdings können nur „*durch genaues Beobachten und verschiedene Möglichkeiten der Unterstützung [...]*“ Entwicklungspotenziale erkannt werden, die über Stabilität, Orientierung und Handlungsmöglichkeiten hinausweisen sowie „*Bildung und Erziehung in umfassender Art und Weise ermöglichen, was Selbstbildung, Mitbestimmungsfähigkeit und Selbstverwirklichung beinhaltet*“ (vgl. Ziemen 2018a, 157f.).“ Aus dieser Perspektive und unter der Maßgabe der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand nach Feuser, muss nicht nur dieses Konzept kontinuierlich weiterentwickelt werden (vgl. ebd., 158).

Medien, Lehr- und Lernmaterialien eignen sich in unterschiedlichster Weise dazu, auf unterschiedlichen Aneignungsebenen zu differenzieren, je nach Art des Mediums analog, interaktiv oder digital. Diese Variabilität ermöglicht es den Lernenden, sich in vielfacher Weise dem Lerngegenstand zu nähern, darüber zu kommunizieren, ihn zu dokumentieren und sich in Bezug auf den Lerngegenstand mit internen und externen Partner\*innen zu vernetzen (vgl. Ziemen 2018a, 158 f.). Wesentliche Kompetenzen für den Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien sind die technische, die soziale, die kulturelle und die reflexive Kompetenz. Die Vermittlung dieser Kompetenzen ist Auftrag der Schule und im Zusammenhang von Diklusion<sup>34</sup> kommt diesem eine große Bedeutung zu, da der Einsatz von digitalen Medien in inklusiven Settings eine Chance ist, inklusive Schule im Sinne aller Beteiligten zu gestalten.

Regeln sind im System Schule, insbesondere bei der Nutzung digitaler Medien, unabdingbar, da sie u. a. verlässlich das soziale Miteinander regeln. Institutionelle Regeln werden in Form einer Schulordnung mehr oder weniger mit allen am Schulleben Beteiligten verfasst, herausgegeben und bei Nichteinhaltung der Regeln erfolgen Ordnungsmaßnahmen. Im günstigsten Fall werden die Regeln an die sich permanent ändernde Gesellschaft angepasst, manche werden allerdings lediglich reproduziert und existieren damit immer weiter (vgl. Ziemen 2018a, 162). Bourdieu veranschaulicht das Einhalten von Regeln im Spiel. Der soziale Raum, z. B. die Schule mit allen am Schulleben Beteiligten, ist ein pädagogisches Spielfeld, auf dem sich alle an die vereinbarten Spielregeln halten müssen (vgl. Bourdieu 1987, 85 f.). Neben Regeln gibt es kulturell gewachsene Rituale, die sich strukturgebend auswirken und ein Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln. In der Schule sind z. B. die Begrüßung, der Pausengong und der in den meisten Schulen streng geregelte Tagesablauf ein Teil kulturell gewachsener Rituale. Rituale können allerdings auch verändert werden. Dies kann, so Ziemen, z. B. Schüler\*innen im Autismus-Spektrum entgegenkommen und unterstützen (Ziemen 2018a, 163 f.). Bei Schüler\*innen im Autismus-Spektrum sind u. U.

---

<sup>34</sup> Diklusion ist ein Neologismus, der sich zunehmend, nicht nur auf Fortbildungsplattformen ausbreitet, und vermitteln soll, dass Digitalität und Inklusion gemeinsam gedacht werden können und sich gegenseitig bedingen.

individuelle Absprachen in Bezug auf Rituale und Regeln zu treffen sowie Abweichungen von der Regel zu vereinbaren.

*„[...] Übersehen wird dabei allerdings häufig, dass diese Methoden nur ein Mittel sind, die Welt zugänglicher zu machen. Ohne einen Sinn-ermöglichenden-Dialog, den diese Methoden absichern können, werden diese Verfahren nur zu einer gesellschaftlich akzeptableren Form des Autismus.“* (vgl. Rödler 2007, 23)

Raum und Zeit sind nicht zu vernachlässigende Aspekte, die laut Ziemer allerdings bisher kaum explizit erwähnt werden (vgl. Ziemer 2018a, 164). Nach Bourdieu ist ein Feld gleichbedeutend einem sozialen Raum, in dem sich verschiedene Menschen mit ihrem jeweiligem Kapital und Habitus aufhalten (vgl. ebd.). Ein Raum ist physisch konstituiert und in der Schule so zu gestalten, dass er den Anforderungen und den Bedürfnissen der Lernenden entspricht und zugleich eine anregende Funktion bzw. einen Aufforderungscharakter bekommt, ihn zu erschließen. In der Reggio-Pädagogik wird die Relevanz des Raumes durch die Bezeichnung „der Raum als dritter Pädagoge“ hervorgehoben. Auch aus der Montessori-Pädagogik ist bekannt, dass dem Raum eine besondere Bedeutung zukommt, in dem die Lernenden frei wählen können, welche Tätigkeit sie mit welchem Material in welcher Zeit und mit welcher Partnerin/welchem Partner ausüben möchten. Ziel ist es, die Lernenden zu einer selbstständigen und selbsttätigen Auseinandersetzung mit dem Raum herauszufordern (vgl. Ziemer 2018a, 164 ff.). Ein derart gestalteter Raum kann allerdings bei Schüler\*innen, die es vorziehen, an Ritualen festzuhalten und die eine besondere Orientierung und Struktur benötigen, Unruhe und ein ungutes Gefühl hervorrufen. Deshalb sind auch ruhige Ecken bzw. Rückzugsräume notwendig, um möglichst allen Bedürfnissen und Lernausgangslagen zu entsprechen. In vielen Schulformen ist eine entsprechende Raumgestaltung nicht möglich. Deshalb ist es notwendig, ggf. alternative Rückzugsräume zu ermöglichen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Klassen bzw. Kurse ihren Raum mehrmals am Tag wechseln müssen. Häufig fühlen sich Schüler\*innen im Autismus-Spektrum durch unvorhersehbare Raumwechsel überfordert oder sich in einem (anderen) Raum nicht wohlfühlen. Aus diesem Grund sind diese ggf. zu vermeiden, rechtzeitig anzukündigen oder entsprechend zu begleiten. Im System Schule spielt der Faktor Zeit eine große Rolle. Nahezu alle Unterrichtszeiten sind minutengenau geplant und Pausen exakt vorgegeben und bieten eine verlässliche Struktur und Orientierung. Ein unangekündigter Probealarm (Übung für den Brandfall) kann Schüler\*innen im Autismus-Spektrum enorm herausfordern. Darüber hinaus benötigen besonders Schüler\*innen in inklusiven Settings unterschiedlich viel Zeit für das Erledigen von Aufgaben und *„in unterschiedlicher Schnelligkeit vollziehen sich Aneignungsprozesse. Kooperationen setzen Synchronisationen voraus* (vgl. ebd., 169)“.

Das schulische Beurteilungssystem ist nach wie vor größtenteils Output-orientiert, das bedeutet, dass das Hauptaugenmerk in erster Linie auf das Ergebnis gerichtet wird und weniger auf das Zustandekommen der Ergebnisse oder den Lernprozess. Demzufolge finden Bewertungen in erster Linie in Form von kurzen, schriftlichen Übungen und Klassenarbeiten, bzw. am Ende von Lernphasen statt. Ein ausführliches Feedback erhalten die Schüler\*innen meist nur im Rahmen der Notenbesprechung, nach einem Quartal oder Halbjahr bzw. am Schuljahresende. Das Feedback erfolgt zumeist im Rahmen von vorgegebenen Kriterien. Obwohl schon seit Jahren Kritik an Ziffernnoten geübt wird, wird bislang noch zu wenig auf die Kompetenzen der Schüler\*innen eingegangen. Letzteres ist in einem auf Inklusion ausgerichteten Unterricht unumgänglich (vgl. ebd., 170).

*„Die Einschätzung und Bewertung sollte sich an der individuellen Bezugsnorm orientieren, an der Entwicklung, den Potenzialen und Möglichkeiten der Einzelnen.“* (vgl. ebd., 170)

Dort, wo dies nicht vollständig umsetzbar erscheint, sollte zumindest ein Kompromiss in Betracht gezogen werden, der sowohl die kriteriale bzw. sachliche und die soziale Bezugsnorm kombiniert. Hilfreich bei der Umsetzung sind Entwicklungsberichte, die u. a. Einschätzungen zur sozialen Situation der Lernenden beinhalten sowie bereits erfolgte Entwicklungen skizzieren. Als hilfreiches Instrument bietet sich *„Schülerinnen und Schüler im Fokus“* (vgl. BBS Einbeck 2020, o. S.) an. Die Lehrer\*innen der Klassen, bzw. Bildungsgänge, treffen sich z. B. kurz vor den Osterferien oder Herbstferien, um gemeinsam über die Schüler\*innen zu sprechen, die sie unterrichten. Der Fokus dieser Gespräche liegt auf einem, falls notwendig, möglichen Unterstützungsbedarf der Schüler\*innen und wie die Schüler\*innen dabei unterstützt werden können, ihre Stärken auszubauen. Zugleich sollen dadurch die Lehrkräfte optimaler unterstützt und die Unterrichtsqualität verbessert werden. Des Weiteren ist es hilfreich, alternative Leistungs- und Prüfungsformate zu berücksichtigen. Von den Schüler\*innen selbst erstellte Glossare können mit in die Bewertung einfließen. Die Schüler\*innen setzen sich beim Erstellen der Glossare mit dem Fachvokabular auseinander. Dies ist vor dem Hintergrund der Erweiterung des Fachwortschatzes sinnvoll. Portfolios lassen den Lernenden innerhalb einzuleitender Kriterien hinreichend Freiraum für Kreativität und ermöglichen es ihnen, in eigener Verantwortung zu lernen. Die Lernergebnisse werden variantenreicher und Portfolios sind eine gute Lösung, um Vertretungen und Unterrichtsausfälle sinnvoll zu nutzen. Portfolio-Arbeiten haben wesentliche Vorzüge, z. B. das Entdecken unbekannter Fähigkeiten und Talente und von Wissenslücken. Die Lernenden arbeiten motivierter und individuell entsprechend ihrer Lernausgangslagen. Die Lernenden und Lehrenden können sich auf Augenhöhe austauschen und es bleibt mehr Zeit für individuelle, fachgebundene Gespräche. Erfahrungsgemäß profitieren Lehrende und Lernende von dieser Art zu arbeiten. Das selbstständige Arbeiten deckt Wissenslücken auf und motiviert zugleich, diese durch intensiveres Üben zu schließen. Die Lehrkraft übernimmt dabei

die Rolle des Lerncoaches (vgl. Geiger u. Visor 2015, 58 f.)<sup>35</sup>. Im Zusammenhang mit Lernportfolios können auch Kompetenzraster eingesetzt werden, die es den Lernenden ermöglichen, einen Überblick über die zu erwerbenden Kompetenzen zu erlangen und zugleich sich selbst besser einschätzen oder gezielt nachfragen zu können, wenn noch etwas unklar ist. Kompetenzraster können neben fachlichen Inhalten auch Entwicklungsbereiche enthalten (vgl. Ziemen 2018a, 170 ff.). Als weitere das Lernen unterstützende Medien können darüber hinaus auch Lerntagebücher, Beobachtungsbögen und z. B. die Cornell<sup>36</sup>-Methode hilfreich sein. Letztere dient dem strukturierten Mitschreiben u. a. während des Unterrichts sowie der Reflexion danach<sup>37</sup>.

Tab. 10: Traditionelle vs. zeitgemäßer Formen der Prüfungskultur (i. A. an Haverkamp, Schieberegler 2.0 – alternative Prüfungsformate; CC BY)

Traditionelle Formen der Leistungsbewertung	Zeitgemäße(re) Formen der Leistungsbewertung
45min./90min.	entgrenzte Abgabezeiträume
Klassenraum	außerschulisch im schulischen Kontext (z. B. Lernen bei Unterrichtsgängen in Teams), an vereinbarten Orten im Schulgebäude, Zuhause
kaum/keine Hilfsmittel	Freigabe der Hilfsmittel/Feedback im Prozess/ "Kofferklausuren" <sup>38</sup>
vorgegebenes Produkt	Selbstgewähltes Produkt/Schüler*innen wählen z. B. die Präsentationsmethode selbst aus
Einzelarbeit	die Schüler*innen arbeiten kollaborativ/kooperativ in Teams oder Kleingruppen <sup>39</sup>
Überwachung	Vertrauen, z. B. Klassenarbeit ohne Aufsicht
Aufgabenauswahl durch Lehrkraft	Auswahlmöglichkeiten und Mitbestimmung durch die Schüler*innen; Berücksichtigung der „sensiblen Phase“
geschlossene Aufgaben	offene Aufgaben
nicht differenziert; alle arbeiten an der gleichen Aufgabe	Differenziert; unterschiedliche Anspruchs-/ Anforderungsniveaus
summatives Feedback am Ende	formatives Feedback im Prozess

*„Schüler\*innen sind selbst EXPERT\*INNEN FÜR DAS EIGENE LERNEN (Herv. i. O.). Sie können oftmals selbst einschätzen, unter welchen Bedingungen sie am besten lernen können. Lerntempo, Aneignungswege, Kompetenzen und Ressourcen kommen dabei in den Fokus.“* (vgl. Ziemen 2018a, 173)

<sup>35</sup> Diese Art zu arbeiten hat die Verfasserin dieser Arbeit bereits mehrfach im Unterricht des dualen Systems erprobt und als alternative Leistungserbringung berücksichtigt. Dabei wurden vermehrt Kompetenzraster eingesetzt, die den Schüler\*innen als Überblick über die zu erwerbenden Kompetenzen dienen.

<sup>36</sup> Die Methode wurde von Dr. Walter Pauk an der Cornell University erfunden.

<sup>37</sup> Die Cornell-Methode ist insbesondere dann nützlich, wenn Schüler\*innen es nicht gewohnt sind im Unterricht oder bei Vorträgen mitzuschreiben. Durch Stichworte, die am Rand notiert werden, sind Inhalte schnell aufzufinden und eine kurze Zusammenfassung am Ende jeder Seite, unterstützt die Reflexion des Lernprozesses.

<sup>38</sup> Während der Klausuren bzw. Klassenarbeiten dürfen alle Unterlagen und Bücher verwendet werden.

<sup>39</sup> Z. B. kann zu Beginn einer Klausur ein kurzer Austausch über die Inhalte der Klausur fest eingeplant werden

Das vorangestellte Zitat verdeutlicht die Intention dieser Arbeit. Da es der Verfasserin sehr bedeutsam erscheint, die Expert\*innen ihres eigenen Lernens im Hinblick auf eine geeignete Lernumgebung sowie bezüglich der individuellen Bedürfnisse zu befragen und ihre Sichtweisen und Perspektiven zu eruieren, wird die Tabelle „Differenzierung – Schüler\*innen als Expert\*innen für das eigene Lernen“ bei der Auswahl der Kategorienbildung zur Auswertung der Interviews ebenfalls berücksichtigt (vgl. ebd., Abb. 16, 173). Wesentlich ist dabei, dass die Betroffenen immer an Entscheidungsprozessen, die sie betreffen, beteiligt werden, bzw. zu ermitteln, was sie benötigen, um sich sicher zu fühlen. Allerdings können Sicherheit und Ordnung auch dazu führen, dass die kulturelle Wirksamkeit menschlicher Begegnung zerstört wird (vgl. Rödler 2021, o. S.). Nicht nur Autist\*innen benötigen häufiger eine Rückmeldung bezüglich ihres Lernstands, da es ihnen Sicherheit gibt, zu wissen, woran sie noch arbeiten müssen, um die Lernziele zu erreichen. Nach Hattie gehört Feedback zu den Top Ten der Einflussfaktoren des schulischen Lernerfolgs, da es dazu dient den Prozess des Lernens effizienter zu gestalten, was in Bezug auf heterogene Lerngruppen eine hohe Relevanz hat (vgl. Müller 2018, 162). Hattie hat ein Modell des Feedbacks entwickelt, das den Vorgang des Feedbacks in der Klasse/Lerngruppe nutzbar machen kann. Dazu gehört ein verändertes Fehlerverständnis: *„Es wird anerkannt, dass Fehler Chancen eröffnen“* (Hattie 2014, 131). Die Intention von Feedback ist es, sich in Richtung des Erfolgs zu bewegen. Dazu müssen die Ziele, die Art und Weise bzw. der Weg in Richtung Ziel und welche nächsten Aktivitäten erforderlich sind, um einen größeren Fortschritt zu machen, bekannt sein (vgl. ebd., 132). Beim Feedback wird zwischen verschiedenen Arten unterschieden. Während das formative Feedback eher ein Individuelles für den weiteren Lernprozess ist, das der Förderung dienen soll, dient das Summative einer abschließenden Bewertung, z. B. am Ende einer Lerneinheit. Das formative Feedback findet demzufolge während eines Lernprozesses statt und kann in Form eines kurzen Tests, durch ein Quiz etc. eingeholt werden. Das summative Feedback wird meistens durch eine Klausur, Klassenarbeit, eine Präsentation etc. deutlich und bietet aufgrund dessen, dass es erst am Ende der Lerneinheit stattfindet, selbst wenn dann Defizite festgestellt werden, kaum eine Möglichkeit, diese aufzuarbeiten, da eine neue Lerneinheit beginnt. In der Praxis sieht das dann meist so aus, dass die Lernenden aufgefordert werden, die Defizite aufzuarbeiten, da die neue Lerneinheit darauf aufbaut. Da diese die Lerninhalte schon in der Lerneinheit zuvor mit der Lehrkraft und den Mitschüler\*innen nicht erfassen konnten, ist die Chance gering, dass sie den Stoff ohne Nachhilfe und Unterstützung selbständig nachholen können. Das formative Assessment findet während des Lernprozesses statt und bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, mittels formativer Testverfahren herauszufinden, wo die Lernenden in ihrem Lernprozess stehen. Dies kann durch Beobachtung der Lernenden, durch Verständnisfragen oder z. B. durch ein Gespräch unter Zuhilfenahme von Kompetenzrastern erfolgen. Darauf aufbauend kann ein individueller Förder-, Unterstützungs- und Förderbedarf

ermittelt werden. Der Einsatz von formativem und summativem Feedback wird nicht immer klar voneinander abgegrenzt. Formative kurze schriftliche Übungen sollten der Information über den aktuellen Leistungsstand dienen und eine zielgenaue individuelle Förderung und Forderung initiieren und nicht mit in die Bewertung einfließen. Förderung und Forderung müssen während des Lernprozesses einsetzen und nicht erst am Ende der Lerneinheit (vgl. Anders 2023, o. S.).

## **7.2 Konstruktion eines deskriptiven Systems**

Während des Schreibens dieser Arbeit und der Datenerhebung hat sich herausgestellt, dass die Passung der ursprünglichen Kategorien zur Ordnung des Datenmaterials nur in Teilen gegeben ist. Die MRD erwies sich zunehmend als geeignetere Reflexionsfolie bzw. als eine sinnvoll zu erachtende Strukturierungshilfe für die Kategorienbildung zur Auswertung der Interviews. Die stichprobenartige Auswertung eines Interviews bestätigte dies. Es erfolgte eine optimierte Konstruktion des deskriptiven Systems auf der Basis der Dimensionen der MRD nach Ziemer. Dort, wo es sinnvoll erscheint, werden Kategorien ergänzt und modifiziert.

## **8. (Zwischen-)Fazit**

In der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur sowie den Faktoren, die die schulische Integration autistischer Schüler\*innen beeinflussen, wird deutlich, dass nicht nur die inklusiven Strukturen und Praktiken eine wichtige Rolle spielen, sondern auch die gelebte inklusive Kultur. Darüber hinaus ist ein basales Wissen über das Autismus-Spektrum notwendig, um darauf aufbauend die Rahmenbedingungen für ein besseres Verständnis für autistische Verhaltensweisen zu entwickeln. Auch die Klärung des Autismus-Begriffs ist relevant, da Autismus noch immer von vielen als Krankheit betrachtet wird, die es zu heilen gilt<sup>40</sup>. Deshalb ist eine Klärung des Autismus-Begriffs sowie eine kurze Erläuterung der modernen Klassifikation und Nosologie mit Bezug auf das DSM-5 und die ICD-11 notwendig. Die Ausweitung der bisherigen Autismusarten zum Autismus-Spektrum weist unweigerlich darauf hin, wie dringend es ist, eine individuelle Perspektive einzunehmen, die jeden (autistischen) Menschen in seinem So-Sein akzeptiert und seine Potenziale wertschätzt. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass es für jedes komplexe Problem immer eine einfache Antwort gibt, die klar ist, einleuchtend und falsch (vgl. H. L. Mencken zit. n. Frances 2013, 293). Trotz einer Fülle an Literatur hat die Verfasserin sich auf die wesentlichen Aspekte des

---

<sup>40</sup> Aussagen von Kolleg\*innen, wie z. B. „der Schüler hat ein bisschen Autismus“, „der Schüler wurde positiv auf Autismus getestet“ und „Asperger-Patient“ zeigen, dass es wichtig ist, die Lehrkräfte zu informieren, damit sie sich für die Bedarfe der Betroffenen öffnen, um ihnen Entwicklung zu ermöglichen (entn. d. Lerntagebuch d. Verf.)

Asperger-Autismus fokussiert, da sich der anschließende empirische Teil ausschließlich auf Schüler\*innen bezieht, die nach der ICD-10 noch als Asperger-Autist\*innen diagnostiziert wurden. Für viele Kolleg\*innen ist Autismus eine Krankheit und ihnen ist nicht bekannt, dass es sich um eine dauerhafte Behinderung handelt, die seitens der Krankenkassen „als nicht therapiebedürftig“ angesehen wird.

*„Die gesetzlichen Krankenkassen sind aufgrund der Unheilbarkeit autistischer Störungen nicht für eine Autismustherapie zuständig. Selbst wenn sich im Rahmen einer Autismustherapie Anteile von Krankenbehandlung finden lassen würden, sind diese lediglich untergeordneter Natur und begründen keine Leistungspflicht der Krankenkassen.“* (SG Freiburg vom 22.09.2009, Az. SG 12 SO 1819/6 (vgl. Frese 2015, 28)

Ziel des empirischen Teils soll es sein, vorhandene Denkstrukturen offenzulegen sowie auszuweiten und für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum des Berufskollegs nutzbare Entwicklungsräume zu gestalten, die sowohl Klarheit und Orientierung als auch Anregungen zur Entwicklung gewährleisten (vgl. Rödler 2022, o. S.). Auch wenn es ursprünglich geplant war, der Empirie mehr Raum zu geben als der Theorie, lässt sich dies nicht umsetzen, da die theoretischen Aspekte genauso vielfältig sind wie die Menschen im Autismus-Spektrum. Die Theorie soll somit das Fundament für die sich anschließende empirische Untersuchung darstellen, auf deren Basis die Interviews reflektiert werden können, da *„Möglichkeiten und Herausforderungen der Umsetzung einer umfassenden Teilhabe von Menschen im Autismus-Spektrum unter der Perspektive der (Neuro-)Diversität [...] eng an ihre oftmals nicht reflektierten [sic!] pädagogischen Implikationen geknüpft“* sind (vgl. Tierbach 2021, o. S.).

## **(B) EMPIRIE**

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden die theoretischen Grundlagen erläutert, um auf dieser Basis die empirisch ermittelten Daten im exemplarischen Berufskolleg kontextuell einordnen zu können. Am Ende werden die Ergebnisse der Interviews erläutert sowie die Forschungsfragen beantwortet und diskutiert.

### **9. Untersuchungsdesign und Methode**

*„Qualitative Auswertungen verfahren fallbasiert. Es geht nicht nur um das nach außen sichtbare, beobachtbare, mündlich oder schriftlich verbalisierte Verhalten, sondern auch um das methodisch kontrollierte Fremdverstehen der dahinterstehenden Impulse, Motive, Alltagstheorien (vgl. Schaffer u. Schaffer 2020, 44)“.*

Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung ist darauf zu achten, dass die interviewten Personen möglichst unbeeinflusst und in ihrer Integrität gewahrt bleiben. Im Sinne eines methodisch-kontrollierten Fremdverstehens sind die erforderlichen Bedingungen dafür zu schaffen, dass die interviewten Schüler\*innen ihre Relevanzsysteme eigenständig entfalten können, da ihre Äußerungen erst in ihrem individuellen Kontext sowie selbstreferentiell interpretierbar werden. Um dies während des Interviews zu gewährleisten, muss die Forschende dieser Arbeit darauf sensibilisiert sein, dass es möglicherweise eine Differenz zwischen ihrem Interpretationsrahmen und dem der zu interviewenden Personen geben kann und dieser u. U. berücksichtigt werden muss, da die Äußerungen der Proband\*innen immer in einem bestimmten Verweisungszusammenhang stehen und somit indexikal sind (vgl. Przborski u. Wohlrab-Sahr 2014, 17). Vor diesem Hintergrund kommen der Innen- sowie der Außensicht eine besondere Bedeutung zu (vgl. Kapitel 3.8), da es nicht nur um das äußerlich sichtbare Verhalten geht, sondern auch um die dahinterstehenden Motive (vgl. Schaffer und Schaffer 2020, 44).

#### **9.1 Begründung des Auswertungsverfahrens**

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring (vgl. Mayring 2022, 11) mit dem Ziel, Material zu analysieren, „das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* (Herv. i. O.) stammt (vgl. ebd.)“. Das narrative Interview soll dazu dienen, Informationen zu finden, die noch nicht in der Literatur gefunden wurden sowie vorhandene Informationen zu verifizieren. Die systematische Vorgehensweise ermöglicht es, dass die Analyse nachvollziehbar und überprüfbar ist. Die Analyse erfolgt unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung, d. b., dass die Ergebnisse der Befragungen ausgehend vom theoretischen Hintergrund interpretiert bzw. daran angeknüpft werden. Die Auswertung nach Mayring basiert auf einer systematischen, regel- und theoriegeleiteten Vorgehensweise, die das Ziel verfolgt, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. ebd., 13).

## MAXQDA

Die inhaltliche Strukturierung erfolgte in dieser Arbeit mit dem Programm MAXQDA Plus 2022. Dieses wurde von Udo Kuckartz an der FU Berlin zu Beginn der 1990er Jahre entwickelt (vgl. Mayring 2022, 111). Das Programm nimmt keine automatische Datenanalyse vor, ist jedoch eine gute Unterstützung bei der Auswertung des Datenmaterials, weil es u. a. das Verwalten der Texte eines Projekts und die Zuordnung der Textabschnitte zu Kategorien ermöglicht. Darüber hinaus können codierte Textsegmente zusammengestellt werden (vgl. ebd., 111). Memos können genutzt werden, um z. B. Kategorien zu erläutern bzw. Informationen unter einer Kategorie zu bündeln.

### 9.2 Auswahl der Zielgruppe

Für den empirischen Teil dieser Arbeit wurden sowohl ehemalige Schüler\*innen als auch Schüler\*innen, die aktuell das exemplarische Berufskolleg besuchen, befragt<sup>41</sup>. Bei allen Schüler\*innen wurde nach der ICD-10 Asperger-Autismus diagnostiziert. Fast alle Schüler\*innen waren der Verfasserin schon vor den Interviews bekannt. Inwieweit dies die Erzählsituation beeinflusst, kann nicht abschließend geklärt werden. Die Verfasserin ist sich der möglichen Fehlerquelle bewusst, dass die Aussagen der ihr bekannten Schüler\*innen möglicherweise dadurch verzerrt sind. Zugleich kann gerade dieser Aspekt eine große Chance darstellen, möglichst viel von den Autist\*innen zu erfahren, da die Bekanntheit bzw. ein Beziehungsaufbau die soziale Interaktion und Kommunikation in der explorativen Situation begünstigt. Eventuell sind die Schüler\*innen eher bereit, in den Interviews weniger angepasste Antworten zu geben. Der Umstand, dass die Verfasserin selbst Lehrkraft im exemplarischen Berufskolleg ist, kann jedoch auch das Gegenteil bewirken. Zunächst waren nur zwei Interviews geplant. Da diese sehr unterschiedliche Aspekte beinhalteten, war es der Verfasserin wichtig, weitere Perspektiven zu hören. Deshalb wurden insgesamt sieben Interviews geführt, darunter ein narratives. Ein Nebeneffekt ist, dass durch die zahlreichen verschiedenen Antworten der Begriff bzw. die Bedeutung des autistischen Spektrums noch deutlicher wird. Hierin begründet sich u. a. auch die umfassende, theoretische Darstellung des ersten Teils dieser Arbeit. Die Interviews fanden auf Wunsch der Interviewpartner\*innen in der Schule oder im häuslichen Umfeld statt. Es ging der Interviewerin darum, möglichst eine Wohlfühl-Atmosphäre zu schaffen. Allen Schüler\*innen im Autismus-Spektrum, die aktuell das exemplarische Berufskolleg besuchen oder besucht haben, wurde die Möglichkeit offeriert, mit der Verfasserin ein Interview zu führen. Fast alle Schüler\*innen zeigt(t)en sofort großes Interesse an der Mitwirkung bei der Masterarbeit und waren motiviert und interessiert daran, ihre Perspektiven in die Arbeit einzubringen. Die Wahl fiel auf die Schüler\*innen, mit denen kurzfristig ein Termin für das Interview möglich war.

---

<sup>41</sup> C. war zum Zeitpunkt des Interviews vom Unterricht suspendiert und hat seine Schullaufbahn erst im Schuljahr 2023/2024 fortgesetzt.

Die Verfasserin ist sich bewusst, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse möglicherweise aufgrund der kleinen Forschungsgruppe nur bedingt valide sind und es sich trotz des Bewahrens größtmöglicher Objektivität um ein interpretatives Paradigma handelt. Genauere Informationen zu den beteiligten Schüler\*innen können dem Anhang 5 entnommen werden.

### 9.3 Kategorienbildung

Nachdem die zuerst entwickelten Leitkategorien im Zuge der Auswertung des ersten Interviews wieder verworfen wurden, da sie sich als nicht kompatibel mit den Aussagen des Interviewpartners A. erwiesen, ergab sich bei der Vertiefung der Verfasserin mit der Mehrdimensionalen Didaktik nach Ziemer eine adäquatere Passung unter geeigneteren Gesichtspunkten. Durch die optimierte Kategorienbildung, u. a. basierend auf der MDR, ergibt sich ein Mehrebenenmodell, das eine Systematik der Gelingensbedingungen und behindernden Realität ermöglicht. Die einzelnen Kategorien und Subkategorien wurden gebündelt und können den verschiedenen Ebenen bzw. Dimensionen zugeordnet werden: Inklusive Kulturen schaffen (A), Inklusive Strukturen etablieren (B) und Inklusive Praktiken entwickeln (C) (vgl. Booth u. Ainscow 2019, 99 ff.). Die Leitkategorien zur Auswertung der Interviews (s. Anlage) wurden u. a. in Anlehnung an die Kategorien der MDR (vgl. Ziemer 2018a, 173) adaptiert, somit erfolgte die Entwicklung der Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv. Diese sowie die Aspekte aus dem Narrativ wurden zusätzlich mit in den Leitfaden übernommen und überprüft, ob sie auch für andere Schüler\*innen in Betracht gezogen werden können.

### 9.4 Erläuterungen zur Transkription

Die Aufnahmen der durchgeführten Interviews wurden im Anschluss transkribiert, um sie während der Auswertung unter Nennung des Absatzes auswerten zu können. Die Transkripte sind Teil dieser Arbeit und werden als separater Anhang hinzugefügt. Zum besseren Verständnis wurden Interpunktion und Sprache nachträglich soweit notwendig geglättet. Redundante Wortwiederholungen wurden immer dann, wenn sie den Inhalt nicht verfälschen, ausgelassen. Die Transkription erfolgte weitestgehend wörtlich, wobei Redepausen und Wörter mit einem geringen Aussagewert<sup>42</sup> ausgelassen wurden. Grammatikalische Fehler, welche den Lesefluss beeinträchtigen, wurden ebenfalls korrigiert, wenn sie die Aussagekraft nicht mindern. Verwendete Abkürzungen werden im Abkürzungsverzeichnis erläutert. Die Interviewerin wird durchgängig mit „I.“ abgekürzt, die befragten Personen mit „B.“. Allen Beteiligten wurden andere Namen zugeteilt, da die Verfasserin vermeiden möchte, dass sie durch die Zuordnung eines Codes zu einer (Ur-)Sache gemacht werden, da dies dem Inklusionsgedanken widerspricht. Wenn es um Schüler\*innen geht, die mit

---

<sup>42</sup> „Füllwörter“

ihrer Geschichte oder ihrem Geworden-sein im Fokus dieser Arbeit stehen, dann darf nicht die Diagnose im Vordergrund stehen, damit sie nicht zu einem „Fall von ...“ werden.

Die Transkriptionsregeln befinden sich in Anhang 3 dieser Arbeit (Tab. 12).

## **10. Darstellung und Diskussion der Explorationen**

Ausgangspunkt der Exploration ist ein narratives Interview mit einem ehemaligen Schüler des fokussierten Berufskollegs, der die Schule bereits vor mehreren Jahren verließ. A. ist 25 Jahre alt und besucht aktuell ein Weiterbildungskolleg, um dort sein Abitur zu machen. Im Anschluss folgten sechs Interviews mit einem ehemaligen Schüler (M.), einem zum Zeitpunkt des Interviews vom Unterricht suspendierten Schüler (C.), einer Schülerin (L.) und drei Schülern (E., F., H.), die aktuell das exemplarische Berufskolleg besuchen. M. hat vor zwei Jahren seinen Abschluss im exemplarischen Berufskolleg gemacht und besucht aktuell eine andere Schule, um sich höher zu qualifizieren. L. ist Schülerin eines Bildungsgangs, der ihr eine vollzeitschulische Assistent\*innenausbildung mit einem beruflichen Schwerpunkt ermöglicht. H. besucht das berufliche Gymnasium. F. und E. wechselten nach dem Besuch der Förderschule zum Berufskolleg mit dem Ziel, ihr Fachabitur zu machen. F. hat zum Schuljahr 2023/2024 die Schule verlassen, da er einen anderen Schwerpunkt favorisiert, der im exemplarischen Berufskolleg nicht angeboten wird. C. wiederholt das erste Jahr einer vollzeitschulischen Assistentenausbildung mit einem beruflichen Schwerpunkt. Nach einem Zwischenfall wurde er vom Unterricht suspendiert. Er machte zunächst eine Therapie, um danach erneut mit der Assistentenausbildung zu starten. Der Impuls für das Führen der leitfadengestützten Interviews folgte aus dem Narrativ mit A.

### **10.1 Narratives Interview**

Das narrative Interview ist eine offene Form der Erhebung qualitativer Daten, wobei der Interviewpartner animiert wird, möglichst frei von seiner Zeit im Berufskolleg zu erzählen. Der Vorteil dieser Erhebung ist es, dass sich die Interviewende/der Interviewer unvoreingenommen anhören kann, was die Befragte/der Befragte bezüglich des Themas äußert. Häufig sind narrative Interviewformen zu unstrukturiert bzw. zu sprunghaft, wodurch die Auswertung des Narrativs erschwert werden kann. Deshalb wurde aus dem Narrativ hervorgehend ein Interviewleitfaden erstellt, auf dessen Basis weitere Interviews geführt wurden.

Die Fragestellung für das narrative Interview muss so konkret sein, dass der Interviewpartner diese möglichst offen beantworten kann und zugleich darüber informieren, um was es in dem Forschungsvorhaben geht. Der geplante Zeitrahmen beträgt etwa eine Stunde, wobei im Vorfeld unklar ist, ob der Schüler den Zeitrahmen inhaltlich mit seinen Erfahrungen im Berufskolleg füllen kann. Da es für den Befragten und die Interviewerin eine

ungewohnte Situation ist, muss dafür gesorgt werden, dass es keine äußeren Störungen gibt und eine entspannte Atmosphäre vorherrscht. Um dies zu realisieren, findet hinsichtlich der Rahmenbedingungen im Vorfeld ein kurzer Austausch statt.

### **10.1.1 Auswahl der Kategorien und Subkategorien**

Die ausgewählten Kategorien bzw. Subkategorien bilden die Grundlage für die Auswertung des Interviews. Diese wurden im Verlauf des Interviews, soweit erforderlich, ergänzt. Sie stellen den Bauplan für die Auswertung nach Mayring dar. Gründe für die Anpassung der Kategorien wurden bereits in Kapitel 9.3 erläutert.

Die Auswertung des Narrativs verweist kategorial auf die Dimensionen I (Makrostrukturelle Aspekte: Kultur, Recht, Gesellschaft, Schule), Dimension II (Rolle der Akteure und Kooperation), Dimension III (Lehrpersonen und Teammitarbeiter\*innen), Dimension IV (Verhältnis Schüler\*innen und Lerngegenstand/Sache) und Dimension V (Didaktische Gestaltung von Unterricht) in verschiedenen Ausprägungen (vgl. Ziemen 2018a, 93). Dies bestätigt die passgenaue Kategorienwahl der Verfasserin mit Bezug auf den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit.

### **10.1.2 Reflexionen von A. während des narrativen Interviews**

A. zeigt sich im Verlauf des Interviews sehr reflektiert. Er berichtet nicht nur aus seiner Perspektive, sondern wechselt diese im Interview auch. Die Kommunikation zwischen ihm und den Lehrer\*innen habe größtenteils sehr gut funktioniert. Zugleich habe er den Eindruck gewonnen, dass die Kommunikation, die z. T. auch über den Schulbegleiter ermöglicht wurde, das Verhältnis zwischen ihm und den Lehrkräften auch aus der Lehrer\*innenperspektive vereinfacht habe (vgl. Abs. 8). A. reflektiert die Arbeit der Lehrer\*innen und konstatiert, dass ein häufigerer Kontakt mit Schüler\*innen im Autismus-Spektrum die Kommunikation und "(Zusammen-)Arbeit" erleichtern könnte (Abs. 9). Er merkt an, dass es nicht mit allen autistischen Schüler\*innen "stressig" sei. Dass einige Lehrkräfte strenger oder ein wenig desinteressiert erscheinen, führe er auf die Erfahrungen aus deren eigener Schulzeit, der Art und Weise, wie sie es selbst kennengelernt haben sowie ihre Persönlichkeit zurück (Abs. 19). Dennoch hat die Gleichbehandlung aller Schüler\*innen manchmal dazu geführt, dass sowohl A. als auch sein Integrationshelfer sich hilflos fühlten und die Noten nicht das widerspiegeln haben, was er zu diesem Zeitpunkt tatsächlich bei den betroffenen Lehrer\*innen geleistet habe (Abs. 19). Die sozialen Kontakte in Bezug auf die Mitschüler\*innen relativiert A., da es in Schulklassen aus seiner Sicht immer eine Gruppenbildung gebe und geben wird und es darüber hinaus niemanden gäbe, mit dem er zurückblickend nicht zurechtkam (Abs. 26). Zudem betont er, dass er „*mega viel Glück*“ hatte und die Erfahrungen, die das Berufskolleg mit ihm machte, könnten zudem hilfreich für andere autistische Schüler\*innen sein (Abs. 26). Die Lehrer\*innen-Schüler-Beziehung gab ihm Sicherheit, weil er

sich dadurch weniger Sorgen machen musste und für sich Erfolgserlebnisse generieren konnte (Abs. 31). Ihm sei auch bewusst, dass er einer der ersten Schüler im Autismus-Spektrum in der Schule und der Umgang mit ihm für viele Lehrkräfte neu war, dennoch spielte es eine Rolle, ob die Lehrkräfte ihm gegenüber interessiert und entgegenkommend waren:

*„[...] es hat schon einen Unterschied gemacht, wenn einige Lehrer schon interessiert reinkamen, oder mir so entgegengekommen sind und andere, die sich ein wenig quergestellt haben, [...] (Abs. 33)“.*

Rückblickend merkt A. an, dass bereits kleine Änderungen, wie eine fehlende Nummerierung bei Klassenarbeiten, eine große Erleichterung darstellten, da er das Gefühl hat, dass er dann freier wählen kann, welche Aufgaben er zuerst bearbeitet (Abs. 54).

### 10.1.3 Habitussensibilität (Hs)

A. berichtet im Interview in Bezug auf den Umgang mit Benachteiligung und Heterogenität, dass in der ersten Zeit die Benotung zugunsten des Schriftlichen vernachlässigt wurde (Abs. 7). Es gab Lehrkräfte, die streng waren und versucht haben, alle Schüler\*innen gleich zu behandeln, was A. als Gegendruck und Widerstand wahrnahm (Abs. 7). Positiv merkt er an, dass einige Lehrkräfte versucht haben, sich von selbst einzubringen und Probleme zu ignorieren bzw. eine Lösung zu finden (Abs. 9). Als eine Nicht-Versetzung drohte, wurden nach Rücksprache mit den Lehrkräften Inhaltsüberprüfungen durchgeführt, die zur Versetzung führten (Abs. 17, 49). Im dritten Jahr im Berufskolleg hatte A. keine Schulbegleitung mehr. Durch die Akzeptanz seines „So-Seins“ hat A. diese Zeit als angenehm empfunden (Abs. 28).

Die Lehrkräfte haben sich rückblickend gut mit der Lebensrealität von A. (s. a. Kap. 7.1, Abb. 3) auseinandergesetzt und ihm die Situation im Berufskolleg erleichtert (Abs. 7), worin sich eine offene und reflektierte Haltung zeigt. A. betont, dass die Lehrer\*innen sehr entgegenkommend in Bezug auf seine besonderen Bedürfnisse waren (Abs. 8). Er erinnert sich auch daran, dass es Lehrkräfte gab, die *„fast schon so desinteressiert“* (Abs. 19, 33) waren und *„die waren so ein bisschen, ob sie es nicht einfach nicht anders kannten, aus deren eigenen Schulzeit oder einfach wie sie es gelernt haben oder durch ihre Persönlichkeit“* und *„die hatten so ein bisschen dieses verhärtete Denken: Alle Schüler sind gleich, alle Schüler müssen es auch gleich hinbekommen“* (19):

*„Ich glaube, die haben es dann wirklich so ein bisschen vielleicht auch für sich selber vereinfacht, aber es hat echt zu Problemen manchmal geführt und auch ein bisschen Misskommunikation und auch ein bisschen zum Teil Hilflosigkeit auf meiner Seite und aber auch von meinem Integrationshelfer, also zu dem Zeitpunkt.“* (Abs. 19)

A. berichtet von zeitweiligem Widerstand eines Lehrers und er betont in diesem Zusammenhang, wie wichtig ihm der *„Komfort“* in der Schule sei, weil *„das alles vereinfacht“* hätte.

Er habe sich gewünscht, dass der Lehrer ein „*bisschen [...] mehr Offenheit mit reingebracht*“ hätte (Abs. 21). Für A. war das „offene-Arme-Gefühl“ wichtig, das ihm einige Personen entgegenbrachten und die „*Wärme [...], vor allem wenn es gerade schwierig wurde*“ (Abs. 21). Je sicherer A. sich gefühlt habe und je mehr er sich auf eine Lehrkraft verlassen konnte, desto wohler fühlte er sich. Entgegenkommen seitens der Lehrkräfte habe dazu geführt, dass immer mehr von seiner „*mentalen Last*“ abgefallen ist und er sich „*vollständig auf den Unterricht konzentrieren*“ konnte (Abs. 51).

*„Und die ganz simplen Sachen, wie einfach nur das stumpfe zur-Schule-gehen, ist dann viel leichter gefallen, weil das einfach in der Klasse dann Dasitzen, ohne, dass ich irgendwie besser im Kopf abschwirre und irgendwie sonst Ängste habe und nicht das Gefühl habe, der Lehrer ist irgendwie gerade so halb am judgen [Anm. d. Verf.: urteilen] und denkt sich: Warum ist der nicht so wie die anderen? Oder wie kann ich einfach disziplinierter sein. Wenn das am Anfang einfach alles wegfiel, dann war plötzlich alles andere wieder viel einfacher dadurch.“ (Abs. 51)*

A. führt seine Probleme nicht auf den Unterricht zurück, sie seien eher „pädagogisch-sozial“. Durch ein allgemeines Entgegenkommen hätte er eine viel bessere Schulzeit haben können (Abs. 52).

Auf Chancengleichheit wird im Narrativ nicht explizit eingegangen. Implizit wird deutlich, dass einer Schülerin/einem Schüler mit einem besonderen Bedarf Unterstützung zuteilwird, einige Lehrkräfte jedoch der Ansicht sind, dass alle Schüler\*innen *es auch gleich hinbekommen*“ (Abs. 19). Die Art der Unterstützung wird z. B. im Rahmen von individueller Förderung deutlich.

Individuelle Förderung<sup>43</sup> ist ein Konzept, das darauf ausgerichtet ist, dass alle Schüler\*innen auf ihren jeweils individuellen Entwicklungsniveaus sowie entsprechend ihrer individuellen Stärken, Bedürfnisse und Lerngeschwindigkeiten gefördert werden. Für A. war es eine Erleichterung, dass er hin und wieder Aufgaben „*anders*“ erfüllen konnte, z. B. in einem anderen Raum oder in einem anderen Format, damit er den Tag durchhalten konnte (Abs. 13). Manchmal war es auch möglich, dass er nach kurzer Absprache mit der Lehrkraft zusätzliche Aufgaben bekommen hat. Das hat ihn dabei unterstützt, die Konzentration aufrecht zu erhalten (Abs. 15). Ihm sei bewusst, dass es innerhalb der Klasse unterschiedlich große Fortschritte gab, wodurch die Lehrkräfte aufgefordert waren, eine Möglichkeit zu finden, dass alle gleichermaßen gefördert und gefordert wurden. Unterrichtsinhalte wurden deshalb manchmal auf weitere Stunden ausgedehnt, wobei dies aus A. Sicht dazu geführt habe, dass diejenigen, die gut vorankamen, ein wenig vernachlässigt wurden. Eine dadurch entstehende „*Unterbelastung*“ empfand A. als unangenehm (Abs. 45). Gespräche darüber haben dazu geführt, dass „*spontan [...] Aufgabe X Y*“ gelöst werden sollte oder dass einige

<sup>43</sup> Vgl. §1 SchulG für das Land Nordrhein-Westfalen

Lehrer\*innen optionale Aufgaben zur Verfügung stellten, damit jeder eine Beschäftigung hat, *„wenn alles nach Plan schon durch ist“*, *„es irgendwie auch eine wiederholende Aufgabe, [...] ein bisschen eine Challenge oder eine Schwierigkeit [...]“* gibt, nach Bedarf, damit die *„Down-Phasen“* nicht zu häufig auftreten (Abs. 47). Respekt für Vielfalt zeigt sich u. a. in der Offenheit gegenüber Unterschieden, der Schaffung inklusiver Umgebungen, Anerkennung und Vermeidung von Stereotypen. Für A. ist es unverständlich, dass von Lehrkräften und anderen Personen, die viel Verantwortung haben, Widerstand ausgeht. Dadurch wurde eine Atmosphäre erzeugt, die *„insgesamt den ganzen Raum [...] extrem schwierig gemacht“* hat (Abs. 21). Im letzten Jahr ohne Schulbegleitung hatte A. das Gefühl, dass die Lehrer\*innen seine besonderen Bedürfnisse akzeptierten, wodurch er sich als Person akzeptiert fühlte (Abs. 28).

#### 10.1.4 Kooperation (Ko)

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit das Verhältnis Lehrer\*in-Schüler\*in, Schüler\*in-Schüler\*in, Schüler\*in-Schulpersonal, Lehrer\*in-Eltern sowie Lehrer\*in-Lehrer\*in im Interview aus der Sicht von A. beschrieben wird und inwieweit dies inklusiv ist.

A. hat sich mit dem Großteil der Lehrkräfte sehr gut verstanden (Abs. 7). Das hat die Situation in der Schule für ihn sehr erleichtert. Strenge Lehrer\*innen erschwerten A. den Schulbesuch, da A. eine Art Gegendruck sowie Widerstand verspürte (Abs. 7). Wenn er längere Zeit gefehlt hat, hatte er weiterhin guten Kontakt zu *„ein, zwei Lehrern“* (Abs. 17). Im dritten Jahr hatte A. keinen Schulbegleiter mehr. Dadurch dass die *„Kommunikationsbrücke“* wegfiel, musste A. allein auf die Lehrer\*innen und Schüler\*innen zugehen. Da es ihm schwerer fiel, wurde versucht, weiterhin die *„Wiedergabe der ganzen Aufgaben und Ergebnisse [...] so einfach wie möglich“* zu machen (Abs. 28). A. verweist wiederholt auf die *„Schüler-Lehrer-Beziehung“*. Eine gute *„Schüler-Lehrer-Beziehung“* setzt er gleich mit *„Komfort“* und er glaubt, dass es der wichtigste Punkt sei (Abs. 31). A. hat sich nach eigener Aussage mit einem Großteil der Schüler\*innen gut verstanden (Abs. 7). Dies betont er häufiger (s. a. Abs. 32). Der gute Kontakt zu den Mitschüler\*innen und Lehrkräften hat ihm *„sehr viel Last von den Schultern genommen“* sowie schwierige, stressige Phasen und die Schulzeit vereinfacht (Abs. 32).

Für A. war es eine wichtige Voraussetzung, während der Pausen im Gebäude bleiben zu können. Dies wurde zu Beginn nicht hinreichend kommuniziert. Nach Rücksprache mit der Schulleitung konnte A. im Rahmen einer Sonderregelung während der Pausen im Gebäude bzw. im Flur bleiben (Abs. 13).

A. merkt im Interview an, dass die meisten Lehrer\*innen untereinander informiert waren (Abs. 7). Es waren eher konservative Lehrer\*innen, die A. den Schulbesuch aus seiner

Sicht erschweren. Er betont, dass die Lehrkräfte sich, falls notwendig, ausgetauscht haben (Abs. 24).

### 10.1.5 Rahmenbedingungen (Rb)

Zu den Rahmenbedingungen, die im Interview hinterfragt werden, gehören u. a. die Schulform, die Zusammensetzung der Klasse, soziale Inklusion, der Nachteilsausgleich (NTA), Unterstützungsmaßnahmen und die Lernumgebung.

Die Altersstruktur der Klassen im Berufskolleg beschreibt A. als positiv. Da sie zum Teil „*ins Erwachsenenalter geht*“ seien die Schüler\*innen ruhiger und entspannter als in der Sekundarstufe I und dadurch sei es leichter, mit ihnen „*klarzukommen oder auch sozial [...] einzubinden*“ (Abs. 9, 25, 33). Für A. erscheint es einfacher, „*wenn noch mehr Schüler so sind*“, da dies mehr ansporne „*drüber zu reden*“, so es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schüler\*innen gebe (Abs. 24). Dies betont er zu einem späteren Zeitpunkt:

*„Vor allem sollte es auch mehr als nur einen von "meiner Art" in der Klasse geben, dass man es so ein bisschen auch einfacher macht für die Gruppe (Abs. 27).“*

Zu Beginn war A. aus eigener Sicht ein wenig „*isolierter in der Klasse*“, bedingt dadurch, dass er z. B. einen eigenen Sitzplatz in der Klasse hatte. Dies diene dazu, zunächst „*Sicherheit zu gewinnen*“ (Abs. 6). A. berichtet darüber hinaus von anfänglichen Schwierigkeiten, sich im Unterricht einzuarbeiten - im Sinne des Integrationsgedankens (Abs. 7). Für ihn war das Alter der Schüler\*innen ursächlich dafür, dass es in der Schule entspannter und angenehmer war, fast wie ein „*Kameradschaftsgefühl*“ und das Gefühl, dass er sich mit jedem gut verstanden hat (Abs. 25). Alle seien untereinander „*sehr gut und fair*“ gewesen (Abs. 26).

*„Also es war echt eine gute Gruppe, mit echt so null bis wenig Drama. Die haben sich auch alle Mühe gegeben (Abs. 26).“*

Als sich die Gruppe aneinander gewöhnt hat, zeigten sich die Mitschüler\*innen sehr kooperativ (Abs. 26). Sie fragten A. z. B. bei Gruppen- oder Partner\*innenaufgaben, ob er „*klar kommt*“ oder „*es verstanden hat*“ bzw. ob sie ihm helfen können (Abs. 37):

*„Das kam so von denen aus. Das hat echt nochmal gut geholfen, weil ich nicht ganz auf den Lehrer dann so angewiesen war. Und, weil das Zwischenmenschliche mit denen aus der Klasse auch einfacher wurde und sozial. Zum Teil generell dann auch diese Vereinfachung mit den Leuten, dass das Dasein in der Klasse auch einfacher fiel. Dann am Ende so eine Mischung von allem, einfach dadurch, dass so ein bisschen vorwärtskam, waren das der erste Schritt zu so einer Art Gruppengefühl.“ (Abs. 37)*

Neben einer Zeitzugabe (Abs. 8), um die Nachteile, die A. aufgrund seines Autismus hat, auszugleichen, war es z. T. auch erforderlich, dass Aufgabenstellungen entweder mündlich oder schriftlich umformuliert wurden, damit er sie besser verarbeiten konnte (Abs. 11, 54).

Im Rahmen des NTA wurden z. B. Referate durch Alternativaufgaben ersetzt, um es A. zu ermöglichen, auf eine andere Art und Weise Leistungen zu erbringen (Abs. 27). Der Nachteilsausgleich hat ihn nach eigenen Angaben sehr unterstützt (Abs. 8).

*„Für die Benotung war immer wichtig, dass [...] ein bisschen anders benotet wird, außerhalb der Klausur, dass man da diesen Nachteilsausgleich bekommt. Wichtig ist noch mal, dass man guckt, natürlich, wie weit kann man sich überhaupt im Unterricht einbringen, weil [...] wenn jemand es über ein ganzes halbes Jahr es nicht schafft [...] laut vorzureden, macht's dann auch irgendwie [...]“* (Abs. 10).“

Kleine Änderungen und Entgegenkommen haben bei A. nach eigener Aussage *„maximale Unterschiede bewirkt“* (Abs. 12). Regelmäßig, im Abstand von ein paar Wochen, wurde A. gefragt, ob er veränderte Bedarfe hat. Dies erfolgte zunächst in Absprache mit dem Schulbegleiter und A., später nur noch mit A. (Abs. 28).

A. hat es als hilfreich empfunden, dass er einen festen Platz in der Klasse hatte, der ihn zugleich jedoch auch von den Mitschüler\*innen zunächst isolierte (Abs. 6). Da A. häufiger eine *„Überbelastung“* hat *„durch zu viele Eindrücke oder auch Erfahrungen“*, wo er *„einen kurzen Ausweg“* braucht, ist es für ihn notwendig, auch während des Unterrichts die Gelegenheit zu bekommen, den Klassenraum zu verlassen, um nach draußen zu gehen oder die Aufgaben in einem anderen Raum zu erledigen, um einem Shutdown vorzubeugen (vgl. Kap. 3.8), da er danach keine Aufgaben mehr erfüllen kann (Abs. 12). In Bezug auf die Umgebung berichtet A., dass es für ihn anfangs ein großes Problem gewesen sei, während der Pausen nach draußen gehen zu müssen. Die vielen Schüler\*innen stressten ihn und es war für ihn notwendig, dass er die Pausen im Gebäude verbringt, um sich in einer ruhigeren Umgebung zu erholen. Dies wäre aus seiner Sicht von Anfang an notwendig gewesen, um für die nächste Stunde wieder fit zu sein (Abs. 13). Eine angenehme Atmosphäre führte laut A. dazu, dass er sich *„um viele Sachen [...] keinen Kopf [...] macht“* und diese dann *„keine Problematiken darstellen“* (Abs. 22).

### **10.1.6 Erleben von Lehr-/Lerngestaltung (LeLeG)**

Anhand einiger Faktoren wird im Folgenden wiedergegeben, wie A. die Lehr-/Lerngestaltung rückblickend empfunden hat. Das Interview wird im Hinblick auf die Subkategorien professionelle Beziehung, Sozialform, Lerntempo, Quantität, Aneignungsebene, Medien/Ressourcen, Strukturierung, Unterstützung und Feedback analysiert.

A. konstatiert, dass er bei den Lehrkräften bessere Noten hatte, mit denen er sich auch am besten verstanden hat (Abs. 20).

*„Weil, ich glaube einfach, je komfortabler einfach der Unterricht war, sei es vielleicht im Raum mit den Schülern und Lehrern vor allem, desto auch viel natürlicher kam das auch für mich auch rüber und desto besser habe ich mich darauf auch freuen können und dann auch kam's auch natürlich auch rüber und hatte halt diese starke Motivation auch da mitzuarbeiten und da musste*

*ich mir auch irgendwie keine Gedanken machen oder sonst irgendwelche Ängste haben, was auch viel, mich in meiner Schulzeit auch verfolgt hat, aber generell diese ganzen Ängste von Tag zu Tag auch zu sehen.“ (Abs. 20)*

Viele Probleme haben sich zum Teil dadurch selbst gelöst, dass die Lehrkräfte „besser ansprechbar“ waren und ihm entgegengekommen sind (Abs. 21). A. konnte sich immer an die Klassenlehrerin wenden sowie an „ein, zwei Lehrer, die sich mal angeboten hatten für alle möglichen Sachen, sei es Schule, sei es privat, sei es mit den Lehrern, dem Unterricht, sei es mit der Schule selber irgendwas“, dass er seine Gedanken loswerden konnte, sodass er nie das Gefühl hatte, hilflos zu sein (Abs. 24). Für A. ist die pädagogische Beziehung von hoher Relevanz, weil es die einzige Beziehung für ihn ist, die aus einer Sicht für die Schüler\*innen wichtig ist. Je besser die pädagogische Beziehung war, desto leichter fiel es ihm zu lernen und den Kontakt allein herzustellen, auch wenn etwas nicht so gut lief oder seine Leistungen nicht gut waren bzw. um Feedback anzunehmen. War die Beziehung nicht so gut, hat A. „automatisch geblockt“, weil es ihm „noch mehr Diskomfort [Anm. d. Verf.: Unbehagen] gebracht“ hätte (Abs. 30).

Die Wahl der Sozialform war für A. später weniger entscheidend. Für ihn war es von Bedeutung, dass er mit den Mitschüler\*innen „gut kann“. Eine weitere Gelingensbedingung sind die „Art und Weisen, wie man gut arbeiten kann“ (Abs. 15). Zu Beginn der Schulzeit wurden diese durch Einzelarbeit und Partnerarbeit ersetzt, bis A. sich an die Situation gewöhnt hat, da es A. ansonsten zu sehr gestresst hätte (Abs. 15).

Die Unterrichtsgestaltung war für A. größtenteils in Ordnung. Lediglich das Lerntempo führte in manchen Fächern zu Problemen:

*„Sonst war der Unterricht selber ging klar, der war, wenn überhaupt nur manchmal so ein bisschen, natürlich dadurch, dass man in der großen Klasse ist, etwas das war ein bisschen repetitiv. Wenn man mit Interesse reinkommt oder wenn man gut in Inhalte reinkommt, dann kann das mal wirklich geschehen, dass man in manchen Fächern nicht hinterher hängt, sondern wirklich echt so ein bisschen vor ist und das dann ein bisschen problematisch wird. Also wenn es dann irgendwie die Möglichkeit gibt, wenn wirklich dann so Leute, wie ich dann sozusagen ein bisschen vorarbeiten [...]“ (Abs. 14)*

Wenn es im Unterricht langsam voran ging, wäre es für A. hilfreich gewesen, zusätzliche Aufgaben zu bekommen, da es ihm dann leichter fiel, die Konzentration beizubehalten (Abs. 14) und um Low-Phasen zu vermeiden (Abs. 15). Die Hausaufgaben bezeichnet A. als „normal“, allerdings bevorzugt er die Erledigung der Hausaufgaben in der Schule (Abs. 15), da es für ihn speziell wichtig war, zwischen Schule und Zuhause zu trennen. Er bevorzugte die Erledigung der Hausaufgaben in der Schule, da er sie ansonsten nicht machte (Abs. 16).

A. erläutert, dass „man auf verschiedene Arten zu lernen hat“. Manche Lehrkräfte visualisieren die Inhalte mehr, manche verwenden überwiegend Texte und andere kombinieren

verschiedene Aneignungsebenen. In Abhängigkeit von der modalen Aneignungsebene fiel es A. leichter bzw. schwerer, die Aufgaben zu erfüllen. Das Zugestehen von mehr Flexibilität bei der Interpretation und Darstellung der Aufgaben erleichterte A. das Lernen (Abs. 27, 60). Über die Aneignung des Lehrstoffes berichtet A.:

*„Viele Methoden sind natürlich auch gelernt worden. Ich hatte auch gute Lehrer, die konnten auch immer gute Methoden beibringen. Das habe ich auch immer gehabt bei drei, vier Lehrern, mit denen ich mich gut verstanden habe. Die hatten es schon mal geschafft, so Methoden für den Unterricht, auch fürs Lernen und die Aufgabenbewältigung, beizubringen. Wie neue Werkzeuge, mentale Werkzeuge, nicht unbedingt jetzt so was wie Abkürzungen, aber, dass man es viel besser überbringen konnte. Und generell solche Lehrer, die keinen Fokus gesetzt haben oder sich ein bisschen auf meiner Lernsprache sozusagen unterhalten haben. Die viel, viel einfacher, auch Sachen überbringen konnten. Also es gab echt Lehrer, da konnte ich über Wochen denen einmal zuhören. Dann hatte ich echt da auch alles drin und bei manchen musste ich mich echt hartnäckig reinarbeiten, weil sie auf deren Art und Weise halt beibringen und das auch sonst so verharren haben.“* (Abs. 32)

Als hilfreich empfand A. den Kontakt zu den Mitschüler\*innen, weil sie sich untereinander geholfen haben und jeder seine eigenen Methoden und Arten zu Lernen als Ressource mit einbrachte (Abs. 33).

Rückblickend stellt A. fest, dass die meisten Problematiken nicht durch die Schule selbst kamen, *„im Sinne von Methoden oder dem Lernen oder dem Unterricht selbst, sondern einfach [...] nur, wie der Komfort war“* (Abs. 21). Konkret berichtet er in Bezug auf verschiedene Methoden von Büchern, die allerdings bei eigenständigem Lernen nicht hilfreich für ihn waren (Abs. 32).

Wenn A. mit seinen Aufgaben fertig war und Inhalte wiederholen sollte, fiel es ihm schwer, die Konzentration beizubehalten, was dazu geführt hat, dass er dem Unterricht nicht weiter folgen konnte und dadurch *„hing er dann hinterher“* (Abs. 14). Kleine Änderungen in der Aufgabenstellung oder im Unterricht haben laut A. dazu geführt, dass sich *„viele Probleme, so ein bisschen, [...] alleine gelöst“* haben (Abs. 21).

Für A. war zu viel Struktur z. B. in Klassenarbeiten eher hinderlich. Bei einer Durchnummerierung der Aufgaben war es für ihn zwingend notwendig, die Aufgaben exakt in der Reihenfolge zu machen. Aus seiner Sicht würden Schüler\*innen davon profitieren, wenn sie sich selbst die Arbeit strukturieren können, weil eine Nummerierung dazu führen kann, dass sich die Schüler\*innen in *„Drucksituationen wie in der Atmosphäre von Klausuren [...] ein bisschen verfahren“*. Interessant ist an dieser Stelle, dass A. bei seinen Überlegungen immer wieder die Perspektive wechselt (Abs. 29, 54):

*„..., dass es halt so viele kleine Sachen sind, an die man niemals denken würde als Außenstehender“* (Abs. 29).

Bei der Frage, inwiefern strukturierte Aufgaben für A. einfacher oder schwieriger zu lösen seien (Abs. 53), bezieht er sich erneut auf das Beispiel der Nummerierung bzw. Strukturierung von Aufgaben in Klausuren, weil es ihn ihm den Zwang auslöste, die „Aufgaben in dieser Reihenfolge [...] zu lösen“ (Abs. 29, 54), wodurch er dann an Aufgaben hängengeblieben ist, die er nicht lösen konnte (Abs. 54).

Für A. war es wichtig, dass es eine Konstante gibt. Dies waren beim Übergang auf das Berufskolleg sein Schulbegleiter sowie der Kontakt zu den neuen Lehrern, die er vor Schulbeginn kennenlernen konnte (Abs. 5, 6)

*„Ich hatte auch die Integrationshelfer als auch eine Kommunikationsbrücke zwischen mir und nicht nur den Lehrern, sondern auch den Semesterleitern und allen Kursleitern und wenn es immer irgendwie eine Frage von mir gab oder irgendwie irgendein Problem oder auch von denen aus, wenn es irgendeine Frage gab oder sonst wie sie sich einbringen können, ob irgendwas los ist, dann hat diese Kommunikation auch sehr gut funktioniert und das hat auch glaube ich nicht nur für mich, sondern auch für die Lehrer auch viel vereinfacht hat (Abs. 8).“*

Als Unterstützung empfand es A., dass sich die Lehrkräfte vergewisserten, ob er die Aufgaben richtig verstanden hat und dass alternativ zur mündlichen Leistung oder anstatt eines Referates auch andere schriftliche Leistungsformate anerkannt wurden (Abs. 8). A. erwähnt mehrfach, dass es ihm wichtig sei, Aufgaben oder Klassenarbeiten in einem anderen Raum lösen zu können, da es für Leute wie ihn typisch sei, dass sie so übersensibel reagieren auf alle möglichen Reize, insbesondere in Situationen, wo Konzentration wichtig ist (Abs. 9, 13). In diesem Zusammenhang war es A. wichtig, dass es die „Kommunikationsbrücke“ - den Schulbegleiter - zwischen ihm und den Lehrkräften gab, damit er nach kurzer Rücksprache den Raum verlassen konnte, um danach weiterarbeiten zu können (Abs. 13, 27).

*„Also es hat auf jeden Fall viel geholfen, dass es da so einen aktiven Kommunikationskanal gab zwischen mir und den Lehrern, [...] (Abs. 9).“*

Hauptsächlich hätte A. sich gewünscht, dass es seitens der Lehrer\*innen noch mehr Offenheit gegeben hätte. Das hätte ihm die Zeit im Berufskolleg erleichtert (Abs. 33). In Bezug auf Feedback machte A. keine konkreten Angaben.

### **10.1.7 Gestaltung des Übergangs (GÜ)**

In Bezug auf A. wird deutlich, wie wichtig die Gestaltung des Übergangs von der alten zur neuen Schule sein kann. Dabei werden insbesondere die Subkategorien Vorgespräch, Austausch und Kennenlernen in den Fokus genommen.

Für A. war es sehr wichtig, dass alle Lehrkräfte im Vorfeld Bescheid wussten (Abs. 6, 35, 39), welche besonderen Bedürfnisse er hat:

*„[...] dass die Lehrer davon auch alle wussten, also ich war auf jeden Fall informiert, dass Lehrer schon so eine Vorinformation bekommen haben, dass sie nicht irgendwie dann jetzt so überrascht*

*sein sollten, dass ich da mit einem Integrationshelfer sitze oder, dass ich dann ein bisschen auch ruhiger oder auch anders bin als die anderen Schüler.“ (Abs. 6)*

A. vermutet, dass der Kontakt zu ihm, ausgehend von den Mitschüler\*innen, dadurch erleichtert wurde, dass sie schon vorab über seine besonderen Bedürfnisse informiert wurden. Dadurch fiel es den Mitschüler\*innen leichter, trotz seiner „*Problematiken*“ auf ihn zuzugehen (Abs. 37).

Die Gestaltung des Übergangs war für A. von besonderer Bedeutung. Durch den Kontakt mit den Lehrer\*innen schon vor dem eigentlichen Schulbeginn, wurde es für ihn „*so ein bisschen einfacher*“ in Bezug auf die Hilfestellung (z. B. Schulbegleitung) und die Kommunikation. Dadurch konnte schon vorab geklärt werden, welche Unterstützung A. für den Schulbesuch im Berufskolleg benötigt. Für ihn war es beruhigend, dass die Lehrkräfte vorab informiert wurden (Abs. 5, 6).

Für A. war es hilfreich, dass er in die Klasse „*eingeführt*“ wurde. Es fiel ihm schwer, zu viele neue Eindrücke zu verarbeiten, wie das Gebäude, die „*neuen Leute*“ und die „*fremde Atmosphäre*“ (Abs. 6). Für A. korrelieren seine sozialen Ängste unmittelbar mit der Angst vor neuen Situationen.

*„Sobald aber auch diese Routine drin war und [...] alles [...] bekannt war und [...] die Räume bekannt, alles [...] am Rollen war, dann waren auch viele soziale Ängste oder auch generell Ängste [...] beseitigt und konnte mich dann komplett auf den Unterricht auch dann einfühlen (Abs. 9).“*

*„Das war so glaube ich das Wichtigste auch, die größten Sorgen waren vor der Einschulung, das war der Knackpunkt, dass je besser die liefen, desto besser war auch der Start. Da muss man auf jeden Fall auch den großen Fokus oder hätte man reinsetzen müssen und hat man auch reingesetzt und das hat auch den Schulstart auf jeden Fall viel, viel einfacher gemacht (Abs. 10).“*

A. hatte vor dem regulären Unterrichtsbeginn die Möglichkeit, am Unterricht teilzunehmen, die Lehrer\*innen und das Gebäude kennenzulernen bzw. sich „*zu akklimatisieren*“ (Abs. 35). Er verweist an einer weiteren Stelle auf die Relevanz des Austauschs sowie die Information der Lehrkräfte und Schüler\*innen in Bezug auf seine individuellen Bedürfnisse (Abs. 25). Das Sich-Kennenlernen bzw. die Vorab-Information an die Schüler\*innen haben A. dabei unterstützt, sich in der Klasse wohlfühlen (Abs. 26).

### **10.1.8 Professionelles Selbstverständnis aus der Schülerperspektive (PSv)**

Ein professionelles Selbstverständnis zeichnet sich u. a. durch Empathie, Respekt und Wertschätzung, Aufgeschlossenheit und Transparenz, Unterstützung bei Problemen, Anerkennung individueller Stärken, Gerechtigkeit und Offenheit für Feedback aus.

Für A. war eine verständnisvolle Lehrkraft sehr hilfreich (Abs. 7) und ein sehr wichtiger Aspekt, damit er sich wohlfühlt (Abs. 20). Werte wie Respekt und Wertschätzung werden

von A. im Interview nicht explizit erwähnt. In Bezug auf Offenheit und Transparenz sagt A. folgendes:

*„[...] und wenn es um mündliche Mitarbeit ging, wurde [...] meines Wissens [...] die erste Zeit [...] ein bisschen [...] in der Benotung vernachlässigt, dass ich dann also bisschen mit dem Schriftlichen besser reinkomme. Und das hat natürlich jeder Lehrer [...] ein bisschen anders gemacht. (Abs. 7)“*

Für A. war es oft frustrierend, wenn er den Inhalt konnte und das Gefühl hatte, er sei sehr gut, der Lehrer ihn jedoch anschließend schlecht benotete, weil er sich im Unterricht zu wenig beteiligt hat. In diesem Kontext war die Kommunikation mit den Lehrkräften wichtig, um offene Fragen zur Benotung bzw. sonstige Fragen zu seinem Leistungsstand klären zu können und um eine Reflexionsfläche für seine eigene Einschätzung zu haben. In diesem Zusammenhang war es für ihn relevant, jederzeit bei Unklarheiten in Bezug auf Aufgabenstellungen nachfragen zu können (Abs. 11). Die Wahl der Sozialform oblag in der ersten Zeit A., damit er sich zunächst an die neue Situation im Berufskolleg gewöhnen konnte. Dies wurde im Vorfeld *„ein bisschen kommuniziert“* (Abs. 15). A. erinnert sich an einen Lehrer, der nicht habitussensibel war, was sich in der praktizierten Gleichbehandlung aller Schüler\*innen sowie in einer Strenge widerspiegelte und dazu führte, dass die Noten von A. nicht das zeigten, was er aus seiner Sicht geleistet habe (Abs. 19). Im Hinblick auf die Vernachlässigung der „mündlichen Mitarbeit“ wurden entweder alternative Leistungserbringungen ermöglicht oder die sonstigen und schriftlichen Leistungen anders gewichtet. Die Gewichtung wurde in Abhängigkeit von den jeweiligen Problemen angepasst. A. hatte den Eindruck, dass es für die Lehrkräfte wichtig war, dass es eine alternative Möglichkeit der Leistungsfeststellung gab, wodurch er auch eine gute Unterstützung erfuhr (Abs. 41).

Bei Problemen wurden Gespräche mit den Lehrkräften geführt sowie Konferenzen einberufen, die dazu dienten, die Rahmenbedingungen sowie den Nachteilsausgleich gegebenenfalls anzupassen (Abs. 24). Für A. war es wichtig, dass er Aufgaben auch auf seine Art und Weise lösen konnte, um seine Stärken zu zeigen. Er empfand es als Unterstützung und Anerkennung seiner individuellen Stärken, dass die Lehrkräfte dies akzeptierten, ohne dass es zu Punktabzügen bei Aufgaben oder in Klausuren kam (Abs. 27).

Für A. war die individuelle Möglichkeit der Leistungserbringung gut, da sie es ihm ermöglichte, durch kurze Aufsätze oder ein kurzes mündliches Gespräch zu zeigen, dass er die Inhalte verstanden hat und dies als alternatives Leistungsformat anerkannt wurde (Abs. 10). Referate konnte er ausnahmslos nach Rücksprache durch Aufsätze ersetzen (Abs. 15, 27) und dadurch auf eine andere Art und Weise zeigen, was er leisten kann (Abs. 27). Fehlende Hausaufgaben wurden seitens der Lehrkräfte nicht problematisiert, solange A. im Unterricht gut mitkam und den Inhalten folgen konnte (Abs. 16). Für A. war es wichtig, dass die Lehrer\*innen einschätzen konnten *„wie er tickt“* und dass sie ein Gefühl dafür hatten, wie er sich im Unterricht am besten beteiligen und lernen konnte. Das gab ihm und den

Lehrer\*innen Sicherheit, wodurch der Lernprozess von A. als „angenehm“ empfunden wurde (Abs. 28). Er wurde allerdings auch von Lehrer\*innen unterrichtet, die sich etwas schwerer damit taten, die Schüler\*innen individuell zu fördern (Abs. 30). Probleme haben bei A. zu Leistungsschwächen und mangelnden Leistungsnachweisen geführt. In einigen Fächern fehlten ihm Inhalte, was zu einer schlechten Benotung geführt habe. Es sei ihm nach Rücksprache ermöglicht worden, eine Nachprüfung zumachen, die dann zur Versetzung führte (Abs. 49).

In Bezug auf Gerechtigkeit merkt A. an, dass es Lehrkräfte gab, die versucht haben, alle Schüler\*innen möglichst gleich zu behandeln (Abs. 7).

Feedback wird nur marginal erwähnt (Abs. 29). A. verweist auf seinen Perfektionismus, der dazu führte, dass er häufiger Klausuren „blank“ abgegeben hat, da er den „Antrieb“ hatte, diese „hundertprozentig und perfekt“ zu lösen (Abs. 29).

### 10.1.9 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

A. hat bereits vor einigen Jahren das exemplarische Berufskolleg besucht. Obwohl seine Erinnerungen größtenteils noch sehr präsent waren, bezieht er sich nicht immer nur auf das Berufskolleg, sondern auch auf seine Zeit in der Sekundarstufe I. Trotz einiger Widersprüche lassen sich seine Aussagen meist eindeutig kategorisieren.

Auffällig im Interview mit A. ist seine z. T. devote Haltung. Er sagt im Interview, dass er „*mega viel Glück* (Abs. 26)“ gehabt habe und dass er sehr dankbar sei für den Nachteilsausgleich (Abs. 8). Sein Verhalten erscheint während des Interviews sehr reflektiert. So konstatiert er, wenn die „*Schüler-Lehrer-Beziehung*“ gut ist, mache er sich weniger Sorgen und nehme mehr Erfolge für sich selbst wahr. Seine Erfolge seien für ihn sehr wichtig und wenn er nun auf einen „*guten Tag*“ zurückblicke, dann sei es ein Tag gewesen, an dem er lange in der Schule war und kaum Sorgen und Ängste hatte (Abs. 31). Die Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung ist für A. eine wesentliche Gelingensbedingung für erfolgreiches schulisches Lernen. An dieser Stelle erfolgte in Verweis auf Dimension II der MRD nach Ziemer: Den Beteiligten ist es wichtig, dass sie in sozialen Feldern gemocht und akzeptiert werden und sich geborgen bzw. sicher zu fühlen (vgl. Kap. 7.1.2; Ziemer 2018a, 98).

A. hat häufig auch die Lehrkräfte aus der Schülerperspektive im Blick (Abs. 8, 9). Er versucht jedoch seine Aussagen zu relativieren und nicht zu generalisieren (Abs. 19), z. B., dass (nicht) alle Schüler\*innen im Autismus-Spektrum stressig seien. Zugleich skizziert er verstehend das Verhalten der Lehrkräfte, die weniger Interesse zeigten oder strenger waren (Abs. 19). A. kann verstehen, dass die Lehrer\*innen noch wenig Erfahrungen im Umgang mit autistischen Schüler\*innen hatten, da er „*einer der ersten*“ war (Abs. 33).

---

*„Das Umgehen mit Transformation kann nur in Kooperation gelingen, wenn in bewusster Gegenseitigkeit das Eigene und das Fremde reflektiert werden, mit dem Ziel, eine gemeinsam ausgerichtete Bewegung zu initiieren.“ (vgl. Kap. 7.1.2)*

Die Annahme des Fremden, aber auch des Eigenen, fällt vielen Lehrkräften schwer, weil sie das Gefühl haben, dass es sie überfordern könnte, damit umzugehen oder der Umgang mit Herausforderungen ihnen Angst macht. Da das Menschenbild eine erhebliche Auswirkung auf die pädagogische Arbeit haben kann, ist die Reflexion desselben unabdingbar. Wird diese negiert oder bewusst vermieden, kann das dazu führen, dass trotz einer hohen fachlichen Eignung der Lehr-Lern-Prozess nicht erfolgreich ist, denn „Lernen braucht Beziehung“ (vgl. Einl. d. Arbeit; Kap. 1.1; Bauer 2006, 12). Angst verhindert die Entwicklung der eigenen Professionalität und stellt somit eine Barriere nicht nur im Umgang mit Schüler\*innen im Autismus-Spektrum dar (vgl. Einl. d. Arbeit; Kap. 3.)

Der Hinweis, dass bereits kleinste Änderungen für autistische Schüler\*innen schon eine große Wirkung zeigten, stellt eine Anregung für die Lehrer\*innen dar (Abs. 54): Es braucht häufig keine großen Anstrengungen, um Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Berufskolleg zu unterstützen. Das Interesse an den Schüler\*innen stellt aus Sicht von A. eine wesentliche Gelingensbedingung für den Lehr-Lern-Prozess dar (Abs. 33). Interesse an den Lernenden impliziert nach Ziemer mit Bezug auf Klafki „Sinn-Dimensionen von Bildung“ Aufgaben zu aktuellen Problemfeldern (1987, 163). Im Folgenden erfolgt mit Bezug auf Kap. 6.1.1 die Nennung einiger Aufgabenfelder, die mit diesem Interesse an den Lernenden korrelieren: Dies sind u. a. die Schaffung verlässlicher sozialer Strukturen und Rituale in einer Welt des rapiden Wandels, Toleranz und Akzeptanz in einer Welt der Verschiedenheit, Transparenz, Respekt und Wertschätzung (vgl. ebd.). Die in Kap. 6.1.1 genannten Aufgabenfelder begünstigen eine Inklusion nicht nur von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum in der Schule. Mit Bezug auf Breidenstein, zit. n. Köpfer, spielen multifaktorielle Aspekte für die Herstellung einer räumlichen Ordnung eine Rolle, die zugleich das Schüler\*innenhandeln strukturieren und einen Raum für eine gelingende Inklusion schaffen (vgl. Kap. 6.1.3; Tab. 9).

Im exemplarischen Berufskolleg wird sichtbar, dass viele Lehrkräfte ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit und die damit verbundenen Herausforderungen haben. Aufzeichnungen aus dem Lerntagebuch der Verfasserin (Ltb. d. Verf.) belegen, dass die Lehrkräfte Probleme in Bezug auf diversitätsbedingte Ungleichheit wahrnehmen, sich jedoch selbst nicht als Teil dieser ungleichheitsrelevanten Praktiken wahrnehmen. Sie erkennen die Probleme der Lernenden, sind jedoch nicht immer in der Lage bzw. damit überfordert, unterstützend darauf zu reagieren. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Eine Ursache, die meist als Begründung von den Lehrkräften selbst angegeben wird, ist die fehlende Ausbildung. *„Selbstreflexion ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, die eigenen*

---

*Kompetenzen, Grenzen, Befürchtungen, Distanzierungen und Verdrängungen zu identifizieren [...]*“ (vgl. 7.1.3).

Viele Lehrkräfte haben A. unterstützt, z. B. durch die individuelle Bearbeitung von Arbeitsaufträgen, u. a. auch in einem separaten Raum. Darüber hinaus war es für A. wichtig, dass er immer Aufgaben zur Bearbeitung vorliegen hatte, da er nur so seine Konzentration durchgängig erhalten konnte. Obwohl sich die Lehrkräfte aus seiner Sicht bemühten, alle Schüler\*innen individuell zu fördern, blieb eine individuelle Forderung für die, die gut vorankamen bzw. schneller arbeiteten aus. Individuelle Förderung findet ansatzweise zwar statt, allerdings noch nicht in der Form, wie es in §1 Abs. 1 u. §2 Abs. 5, 9, 11 SchulG (vgl. Kap. 2.2) als grundlegendes pädagogisches Prinzip sowie rechtlich bindend eingefordert wird. Für A. bedeutete eine Unterforderung immer auch einen Konzentrationsverlust (Abs. 45). Er kritisierte, dass gerade von Lehrkräften mit viel Verantwortung häufig ein Widerstand ausging und dadurch die Lernatmosphäre gestört wurde (Abs. 21). Hier zeigt sich die Bedeutsamkeit der Dimensionen IV und V der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik nach Ziemer (vgl. Kap. 7.1.4 und 7.1.5). Nur im Rahmen einer individuellen Förderung können sich die Lernenden aus ihrer Zone der aktuellen Entwicklung heraus weiterentwickeln. Dazu gehört, wie in Kap. 7.1.4 erläutert, dass mithilfe einer pädagogischen Diagnostik die verfügbaren Kompetenzen, Bedürfnisse und Exklusionsrisiken der Schüler\*innen festgestellt und Barrieren und Exklusionsrisiken erkannt und beseitigt werden (vgl. ebd.).

Im Großen und Ganzen hat er das Schüler-Lehrer\*innen-Verhältnis als kooperativ empfunden. Für A. war es relevant, dass ihm die Lehrkräfte wohlgesonnen waren. Auch während längerer Fehlzeiten war es ihm wichtig, über die Lehrkräfte den Kontakt zur Schule zu halten. In Bezug auf die Vereinfachung der Wiedergabe von Aufgaben und Ergebnissen bleibt die Art und Weise einer konkreten Umsetzung offen (Abs. 28). Lernen und Lehren kann nur in symmetrischen Beziehungen gelingen, da soziales Lernen immer mit dem Bildungsprozess korreliert (vgl. Kap. 1.1, 6.1.2, 7.1). Die Verfasserin verweist auf den Wunsch, den viele Autist\*innen haben: Sie wünschen sich soziale Beziehungen, sind jedoch häufig nicht in der Lage, auf andere Menschen aktiv zuzugehen (vgl. Kap. 3.8). Zudem bezieht sie sich auf Dimension II, die sich den Rollen der Akteure und der Kooperation im sozialen Feld, der Schule, widmet (vgl. 7.1.2) und Dimension IV, die sich auf das Verhältnis zwischen dem Lerngegenstand und den Lernenden bezieht. Lernen ist nur *„in einer vertrauensvollen und von Akzeptanz und Respekt geprägten Lernumgebung* (vgl. 7.1.4)“ möglich.

Die gute Schüler-Lehrer\*innen-Beziehung war für A. sehr bedeutsam, er bezeichnet sie als „Komfort“ und den wichtigsten Punkt (Abs. 31). Sowohl die Beziehung zu den Mitschüler\*innen als auch die zu den Lehrer\*innen entlasteten A. und unterstützten ihn dabei, auch schwierige und stressige Zeiten zu durchlaufen (Abs. 32). Manche Erleichterungen wurden

zunächst nicht umfassend unter den Lehrkräften kommuniziert, z. B., dass er in den Pausen im Gebäude bleiben konnte. Die ihn unterrichtenden Lehrkräfte haben sich, so hatte er den Eindruck, jedoch in der Regel gut ausgetauscht (Abs. 24). A. verweist mehrfach auf die Altersstruktur der Schüler\*innen im Berufskolleg, die aus seiner Sicht eine Gelingensbedingung darstellt, da ältere Schüler\*innen ruhiger und entspannter sind als in der Sekundarstufe I (Abs. 9, 25, 33). Darüber hinaus sei es sicherlich positiv, wenn es mehr autistische Schüler\*innen in einer Klasse gibt, da dies möglicherweise dazu ansporne „*drüber zu reden*“ (Abs. 24, 27).

In Bezug auf die Rahmenbedingungen lassen sich folgende Inhalte aus dem Interview extrahieren: Die Altersstruktur im Berufskolleg scheint die soziale Inklusion zu begünstigen, da sich durch eine entspanntere Atmosphäre die sozialen Ängste zunehmend minimieren lassen (Abs. 9; Kap. 1 ff.). Hier gibt es einen verdeckten Hinweis darauf, dass Sozialkontakte durchaus gewünscht sind, es autistischen Schüler\*innen jedoch schwerfällt, diese eigenständig anzubahnen, ältere Schüler\*innen jedoch u. U. eher in der Lage sind, aufeinander zuzugehen. Laut A. hat ihn der individuelle Nachteilsausgleich sehr unterstützt (vgl. Kap. 2.7). Dieser wurde bei Bedarf angepasst, zunächst in Absprache mit A. und seinem Schulbegleiter, später nur noch mit A. Dadurch wurde A. als Experte seines eigenen Lernprozesses anerkannt und respektiert (vgl. Kap. ebd.).

A. sieht ausgehend von seinen Erfahrungen einen Zusammenhang zwischen Lernleistung bzw. Noten und der Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung. Dies unterstützt die Hypothese, dass Lernen Beziehung braucht (vgl. Kap. 1.1). Der Zusammenhang zwischen Noten und der Qualität der pädagogischen Beziehung hängt von verschiedenen Faktoren ab. Dies sind u. a. effektive Lernmethoden, die dem Lernstil der Schüler\*innen entsprechen, da dadurch das Verständnis des Lehrstoffs verbessert werden kann. Verschiedene Aneignungsebenen können für das Verständnis in der ganzen Schulklasse förderlich sein.

Eine klare und offene Kommunikation ist ein weiterer Aspekt, der für die Lernbereitschaft der Schüler\*innen entscheidend ist. Eine Lehrkraft, die auf die Fragen der Schüler\*innen eingeht, fördert das Verständnis. Lehrkräfte, welche die Lernenden motivieren, sich am Unterricht zu beteiligen und an ihren jeweiligen Entwicklungsstufen anknüpfen, erreichen oftmals, dass die Lernenden eine höhere Anstrengungsbereitschaft zeigen. Eine professionelle habitussensible Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Lernenden, kann die Lernumgebung positiv beeinflussen. Gute Noten sind jedoch nicht immer das Ergebnis einer professionellen verständnisvollen Beziehungsgestaltung, somit lässt sich diese Aussage keinesfalls generalisieren, da sie zwar einen Einfluss auf die schulische Leistung haben kann, jedoch nicht muss. Nach Hattie ist der Einfluss der Lehrkraft auf die schulische

Leistung zwar groß, es gibt jedoch weitere Faktoren, die einen ähnlich großen Einfluss haben, z. B. die Lehr- und Lernstrategien und die Curricula (vgl. Zierer 2023, 123; Kap. 7.1.5).

Entgegen der häufig geäußerten Annahme, dass Autist\*innen Aufgaben lieber in Einzelarbeit erledigen, berichtet A., dass die Sozialform für ihn nicht entscheidend ist. Für ihn ist es von Relevanz, dass er sich mit den Mitschüler\*innen versteht und mit ihnen arbeiten kann (Abs. 37). Zuvor war es für A. wichtig, dass er seine Mitschüler\*innen zunächst kennenlernt und Sozialkontakte mit Unterstützung angebahnt wurden. Viele Schüler\*innen im Autismus-Spektrum müssen beim Anbahnen von Sozialkontakten sowie bei einer angemessenen Interaktion unterstützt werden. Insbesondere das Asperger-Syndrom zeichnet sich gemäß der ICD-10 durch qualitative Einschränkungen in der sozialen Interaktion und Probleme in der zwischenmenschlichen Kommunikation aus (vgl. Kap. 3.1). Sobald er sich an die Situation gewöhnt hatte, konnte er sich auch in Gruppenarbeiten einbringen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt für erfolgreiches Lernen war das Aufrechterhalten der Konzentration. Dies konnte nur dadurch erreicht werden, dass A. jederzeit Aufgaben zur Verfügung standen, die er bearbeiten konnte. Für ihn war Schule der Ort des Lernens und sein Zuhause der Ort des Entspannens. Hausaufgaben erledigte er vorzugsweise in der Schule, falls dies nicht möglich war, machte er sie nicht. A. benötigte dazu einen Raum, den er für die Erledigung der Aufgaben nutzen konnte.

Die individuelle Forderung steht noch nicht im Fokus aller Lehrenden. A. verweist auf die verschiedenen Aneignungsebenen, die jedoch durch die Lehrenden in der Art und Weise, wie sie etwas vermittelten, vorgegeben wurden und deren Wahl nicht von den Lehrenden ausging. Somit gab es Momente, in denen A. das Lernen leichter bzw. auch schwerer fiel, Lehrkräfte, die er besser oder schlechter verstand. In manchen Situationen war es für A. leichter, wenn er seine Methode flexibel wählen konnte. Diese Flexibilität habe er sich auch in Bezug auf die Bearbeitung von Aufgaben gewünscht. Eine Nummerierung der Aufgaben in einer Klassenarbeit verhinderte die Flexibilität, da er sich dadurch gezwungen sah, die Aufgaben in der exakten Reihenfolge abzuarbeiten. A. generalisiert z. T. eigene Erfahrungen im Berufskolleg und nimmt implizit an, dass das, was ihm geholfen hat, auch anderen Schüler\*innen hilft. Da Autist\*innen genauso neurodivers sind wie alle anderen Menschen auch, können die von A. mitgeteilten Erfahrungen und Erkenntnisse als Ideen und Impulse genutzt werden, Außenstehende (z. B. Lehrer\*innen) dabei zu unterstützen, Barrieren abzubauen und Gelingensbedingungen für alle Lernenden zu schaffen. Sie können nicht für alle Autist\*innen als „verbindlicher Leitfaden“ genutzt werden (vgl. Kap. 3.5.4 u. 3.8). Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass strukturierende Maßnahmen zwar hilfreich sein können, dies jedoch nicht für alle Schüler\*innen im Autismus-Spektrum zutrifft und im sonderpädagogischen Kontext entwickelte spezielle didaktische Konzepte, sich als hilfreich erweisen können, aber nicht müssen (vgl. Kap. 7.1.5).

Dem Übergangsmanagement von der Vorgängerschule zum Berufskolleg misst A. große Bedeutung bei. Er verweist auf die Reduzierung von unbekanntem Variablen (vgl. Einl. d. Arbeit). Durch Vorgespräche, einen Austausch vor Schulbeginn und während der Anfangszeit sowie der Möglichkeit, einige Lehrer\*innen und das Gebäude schon vorab kennenzulernen, stellten nur noch die neuen Schüler\*innen eine Herausforderung dar (Abs. 35). Einigen Schüler\*innen im Autismus-Spektrum fällt es schwer, von sich aus Kontakt zu anderen aufzunehmen. Dadurch, dass die Schüler\*innen bereits vorab informiert waren, fiel es ihnen leichter, auf A. zuzugehen und das Anbahnen sozialer Beziehungen wurde dadurch begünstigt, wodurch alle Beteiligten voneinander lernen konnten (Abs. 37). Dies sorgte für eine „entspanntere Atmosphäre“ und „Komfort“. Bei den Mitschüler\*innen hatte eine Vorabinformation dazu geführt, dass diese verständnisvoller und empathischer reagierten, wodurch Vorurteile und Missverständnisse vermieden werden konnten. Das Pathologisieren von einer ASS kann dazu führen, dass Ängste und Vorurteile aufgebaut werden (vgl. Kap. 3). Die Erkenntnis, dass Autismus eine dauerhafte Behinderung und nicht therapierbar ist, kann dies vermeiden und das Verständnis für die besonderen Bedürfnisse wecken (vgl. Kap. 8) sowie die Wahrscheinlichkeit von Vorurteilen und Ausgrenzung möglicherweise verringern. Im Interview wird deutlich, dass A. in sozialen Interaktionen besser unterstützt wurde und die Schüler\*innen konnten lernen, wie sie auf eine angemessene Weise mit A. kommunizieren und interagieren konnten. Es ist zumindest hypothetisch davon auszugehen, dass die Information über die Autismus-Spektrum-Störung ein inklusiveres, respektvolleres sowie anerkennendes Umfeld fördert. Das Wissen über die Autismus-Spektrum-Störung verringert die Wahrscheinlichkeit, dass die Verhaltensweisen der/des autistischen Lernenden fehlinterpretiert wird (vgl. Kap. 3.8).

A. nimmt das professionelle Selbstverständnis aus seiner Perspektive wie folgt wahr: Er ist sich in Bezug auf die abweichende Gewichtung der mündlichen Mitarbeit bzw. der sonstigen Leistungen nicht sicher. Er vermutet, dass diese in der ersten Zeit bei der Benotung vernachlässigt wurde. Aus seiner Sicht hat das jede Lehrkraft anders gemacht. Seine Aussagen lassen vermuten, dass es bezüglich der Benotung und eines Feedbacks keine genauen Absprachen gab. Die Klarheit der Lehrperson ist nicht nur im Hinblick auf Feedback wichtig. Diese Wirksamkeit wird oftmals unterschätzt. Aus der Lehrer\*innensicht ist es bedeutsam zu wissen, wie Erfolg aussieht und wie in Abhängigkeit der jeweiligen Lernausgangslagen die verschiedenen Ziele zu definieren sind. So lässt sich auf der zwar konstatieren, dass der Lernerfolg von der Lehrkraft abhängig ist, dies jedoch nicht der einzige Faktor ist, der zu guten Noten führt (s. o.). Wesentlich ist, dass die Lernenden mit ihrem individuellem Vorwissen und ihren Erfahrungen an den Lehrstoff anknüpfen können und die Lehrenden müssen in der Lage sein, eine intensive Beziehung zu den Schüler\*innen aufzubauen. Nach Zierer ist es notwendig, dass die Lehrkräfte sowohl fachliche Leidenschaft

aufweisen als auch eine Leidenschaft für die Schüler\*innen und ihre Profession entwickeln. Nur wenn ihre fachlichen, pädagogischen und didaktischen Kompetenzen miteinander korrelieren, haben sie in ihrer Lehrer\*innenpersönlichkeit Einfluss auf die Lernenden. Die Verfasserin verweist auf die Ausführungen in Kapitel 7.1: Bourdieu vergleicht das Feld mit einem Spiel, in dem sich die Akteure einbringen wollen und sollen, weil sie daran interessiert sind. Das gemeinsame Handeln von Lehrenden und Lernenden fördert die sozialen Kompetenzen, die nach Bourdieu eine notwendige Voraussetzung für das Erlangen von Sachkompetenz sind (vgl. Kap. 7.1.2). Dazu gehört auch eine entsprechende Haltung, welche die Lernenden und ihre Bildung in den Fokus stellen. Die Haltung der Lehrkräfte zeigt sich u. a. darin, wie sie über professionelles Handeln denken, wie sie Feedback geben und wie sie mit Fehlern umgehen (vgl. Kap. 1.1; 7.1; 7.1.3; 7.1.5). Vor diesem Hintergrund ist Lehrerprofessionalität „als Symbiose von Kompetenz und Haltung“ anzusehen (vgl. Zierer 2023, 115 ff.). A. reflektiert, wie er seine Benotung wahrgenommen hat. Er verweist auf die Diskrepanz seiner wahrgenommenen Leistung und die Benotung durch die Lehrkraft. Es kann angenommen werden, dass A. seine Einschätzung nicht mit der Lehrkraft besprochen, bzw. dass kein Feedback-Gespräch stattgefunden hat, in dem ihm erläutert wurde, wie die Benotung sich zusammensetzte. Seine Ausführungen verdeutlichen, dass das schulische Bildungssystem nach wie vor Output-orientiert ist (vgl. Kap. 7.1.5). A. reflektiert sehr häufig sein Verhalten sowie das Verhalten anderer Menschen. Das zeigt sich darin, dass er über das Handeln der Lehrkräfte nachdenkt und versucht, ihre Motivation zu verstehen und die Wirkung auf sich und die Lehrkräfte evaluiert. Dies kann dazu beitragen, das Verständnis für andere zu vertiefen und besser auf zwischenmenschliche Situationen zu reagieren. A. ist es wichtig, dass sich die Lehrkräfte auf ihn einstellen wollen und können, bzw. dass sie empathisch sind.

A. zeigt sich durch seine Äußerungen in Bezug auf die Schulzeit im Berufskolleg sehr perfektionistisch. Perfektionismus ist eine Eigenschaft, die nicht nur Menschen im Autismus-Spektrum aufweisen. Es gibt allerdings Faktoren im Zusammenhang mit Autismus, die Perfektionismus beeinflussen können. Das sind z. B. die Detailorientierung, Angst vor sozialen Situationen, Routinen und Wiederholungen sowie die Sensibilität für Reize. Möglicherweise ist diese Art des Perfektionismus auch nur eine Tarnung von intelligenten Lösungsstrategien, die sich in abundanten Verhaltensweisen sowie sensorischen Besonderheiten zeigen können (vgl. Kap. 3.4, 3.5.4, 3.5.5, 3.8).

## 10.2 Zwischenfazit

Im Narrativ mit A. zeigt sich deutlich, dass es nicht nur auf die Lehrkraft ankommt, sondern auch auf die Kooperation zwischen den Lehrkräften sowie allen am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten. Viele Lehrkräfte reflektieren ihre eigene Grundhaltung zu wenig. Vor diesem Hintergrund sind Kolleg\*innen als kritische Freund\*innen ihres Denkens und

Handelns notwendig. Dies zeigen Aussagen einiger Kolleg\*innen des Berufskollegs, welche die Verfasserin während des Studiums in ihrem Lerntagebuch festhielt. Wie es am Beispiel von A. deutlich wird, ist die Haltung der Lehrkräfte sowie die Lehrer\*innenprofessionalität für die Lehr- und Lerngestaltung bedeutsam. Die Verfasserin verweist auf eine notwendige vielschichtige Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus sowie mit den Herausforderungen, die eine soziale Ungleichheit und besondere Bedürfnisse mit sich bringen. Lehrkräfte externalisieren Probleme häufig, die Schüler\*innen werden zu einem Problem gemacht, wenn sie die schulisch relevanten Ressourcen nicht aufweisen. Blinde Flecke können nur durch das Reflektieren des eigenen Handelns aufgedeckt werden (vgl. Kap. 7.1.3). Im narrativen Interview wird deutlich, dass dem Übergangmanagement beim Schulwechsel eine große Bedeutung zukommt. Folgende Schwerpunkt lassen sich deutlich extrahieren: Die Gestaltung einer professionellen Beziehung zu den Schüler\*innen, die Gestaltung des Übergangs beim Schulwechsel (vgl. Einl. d. Arbeit; Kap. 4, 6.1.2), die Optimierung der Kommunikation innerhalb des Kollegiums und die Offenheit und Transparenz u. a. in Bezug auf die Leistungsbewertung sind Faktoren, die für A. wesentliche Gelingensbedingungen darstellen. Die Selbstreflexivität der Lehrkräfte erscheint der Verfasserin als eine notwendige Bedingung, da erst durch sie eigene hinderliche und förderliche biografische Einflüsse sichtbar werden können (vgl. Ziemer 2021b, o. S.; 2018a, 109; vgl. Kap. 7.1.3). Eine fehlende Habitussensibilität stellt somit eine wesentliche Barriere im Umgang mit den autistischen Schüler\*innen dar (vgl. Kap. 7.1.3). Der Didaktik kommt in den Ausführungen von A. keine besondere Bedeutung zu. Die praktizierte individuelle Förderung und Forderung lassen Rückschlüsse auf eine notwendige Entwicklung in diesem Bereich zu. Die Förderung bzw. Forderung besteht aktuell in erster Linie darin, den Lernenden mehr Zeit oder mehr Aufgaben zu geben. Eine individuelle Unterstützung zeigt sich in erster Linie durch einen Nachteilsausgleich (vgl. Kap. 1.3), obwohl der Aspekt der individuellen Förderung eindeutig in § 1 Abs. 1 SchulG geregelt ist (vgl. Kap. 2.2).

### **10.3 Leitfadengestützte Interviews**

Ziel der erweiterten Exploration ist es, mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews, Ergebnisse zu erhalten, die es dem exemplarischen Berufskolleg ermöglichen, Gelingensbedingungen sowie unterstützende inklusive Strukturen zu identifizieren, z. B. welche Rahmenbedingungen es den betroffenen Schüler\*innen erleichtern, sich entsprechend ihrer individuellen Situation weiterzuentwickeln. Möglicherweise können nach erfolgter Evaluation, (Teil-)Ergebnisse z. B. im Rahmen von Netzwerktreffen auch anderen Berufskollegs zur Verfügung gestellt werden, damit die Erkenntnisse auch in größerem Umfang disseminiert werden. Ein solcher Transfergedanke darf allerdings nicht unterschätzt werden, da er möglicherweise ähnlich aufwändig ist, wie der vorangegangene Prozess der Exploration. Da jedes Berufskolleg als individuelle Einzelschule zu betrachten ist, kann es sich bei einem

Transfer lediglich um einen Auswahl- oder Adaptationsprozess handeln, denn dabei müssen immer die spezifischen Bedingungen, Bedarfe und Ressourcen des jeweiligen Berufskollegs berücksichtigt werden. Es kann in dieser Arbeit demzufolge nur darum gehen, erste relevante Aspekte zu identifizieren, zu beschreiben und in einen Zusammenhang zu stellen.

Das zuerst geführte narrative Interview dient dazu, einen ersten Eindruck über die behindernde Realität sowie Gelingensbedingungen zu bekommen. Die genannten Aspekte werden für die weitere Auswertung kategorisiert und die ermittelten Kategorien als Schablone für die Auswertung der leitfadengestützten Interviews verwendet sowie an Stellen, an denen es der Verfasserin notwendig erscheint, ggf. erweitert. Die Vorgehensweise begründet sich auf der methodologischen Entscheidung im Hinblick auf die Aussagen der Schüler\*innen eine größtmögliche Offenheit zu erlangen, wobei die leitfragengestützten Interviews in einem gewissen Rahmen durch die vorgegebene Struktur gesteuert werden. Während der Interviews darf von dieser Struktur abgewichen werden, wenn es die Gesprächssituation erfordert. Der Leitfaden dient als Orientierung und ermöglicht die Vergleichbarkeit der Interviews, stelle jedoch keine unveränderbare Größe dar.

Für die Struktur und Inhalte des Leitfadens erwiesen sich die MRD nach Ziemer und die Fragebögen für Kinder und Jugendliche aus dem Index Inklusion als hilfreich (vgl. Booth u. Ainscow 2019, 210 ff.). Für den Fall, dass es den Befragten schwerfällt, auf die Fragen zu antworten, beinhaltet der Leitfaden Sub-Fragen, um die Leitfrage zu verdeutlichen bzw. um weitere detailliertere Antworten zu bekommen. Durch diese Vorgehensweise können sowohl verschiedene Perspektiven als auch möglichst viele Aspekte berücksichtigt werden, die ohne das Narrativ möglicherweise nicht bedacht worden wären. Zugleich beinhaltet der Leitfaden Aspekte der MRD nach Ziemer (vgl. Ziemer 2018a, 93 f., 173) und greift einige Leitkategorien nach Köpfer auf (vgl. Köpfer 2012, 288 f.). Der Verfasserin war es wichtig, dass der Zusammenhang zwischen der Theorie bzw. dem Literaturstudium und der Beantwortung der Forschungsfragen bei der Ermittlung der empirischen Daten deutlich wird. Die leitfadengestützten Interviews dienen nicht nur dazu, die Aussagen des narrativen Interviews zu überprüfen, sondern auch dazu, ggf. weitere Aspekte zu finden, die sich sowohl förderlich als auch hinderlich auf das Lern-Sozietop der Schüler\*innen auswirken. Die mit autistischen Schüler\*innen des exemplarischen Berufskollegs geführten leitfadengestützten Interviews bilden gemeinsam mit dem vorangegangenen narrativen Interview den empirischen Teil der Masterarbeit, durch den Annahmen verifiziert und widerlegt werden können. Die Schüler\*innen wählten den Ort des Interviews selbst aus, meist fanden sie auf Wunsch in den Räumlichkeiten der Schule statt. Die Interviewsituation stellte für die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum eine ungewohnte Situation dar, die alle Beteiligten jedoch gut bewältigten. Vermeidbare Störquellen wie z. B. ein ungeeigneter Raum wurden im

Vorfeld mit den Beteiligten geklärt, um bestmögliche Rahmenbedingungen für die Interviewsituation zu schaffen.

### **10.3.1 Vorüberlegungen**

Das Ziel der erweiterten Exploration ist es nicht nur, Neues zu sondieren, sondern auch die Aspekte, die sich aus dem Narrativ ergeben, dahingehend zu evaluieren, ob sie auch für andere autistische Schüler\*innen im Berufskolleg zutreffen. Diese werden in sich daran anschließenden leitfadengestützten Interviews überprüft (s. Anhang 2). Zudem gilt es herauszufinden, inwieweit die (methodisch-didaktische) Gestaltung des Unterrichts für die autistischen Schüler\*innen im Berufskolleg relevant ist (vgl. 7.1.5). Darüberhinausgehende komplexere Aspekte, z. B. inwieweit die Biografie für die Benachteiligung autistischer Schüler\*innen im Berufskolleg ist, können im Rahmen dieser Arbeit nicht evaluiert werden, da zum einen die „Kontrollgruppe“ zu klein ist und entsprechende Untersuchungen den Umfang dieser Arbeit um ein Vielfaches erhöhen würden. Besonderes Augenmerk liegt auf der Identifikation von Barrieren und Gelingensbedingungen, welche die schulische Inklusion von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum behindern bzw. begünstigen. Im Folgenden werden die Daten der Interviews zunächst kategorisiert, zusammengefasst, interpretiert sowie vor dem theoretischen Teil dieser Arbeit evaluiert. Der Verfasserin dieser Arbeit ist sich bewusst, dass die eigene subjektive Wahrnehmung das objektive Erfassen der Realität, aufgrund dessen, dass es sich immer um ein Konstrukt handelt, behindert werden kann. Ebenso kann es zu Verzerrungen kommen, wenn die Schüler\*innen die Fragen des Interviewleitfadens im Sinne einer „sozialen Erwünschtheit“ beantworten. Im Anschluss an die durchgeführten Interviews mit den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum werden verschiedene Schwerpunkte in Bezug auf Barrieren und Gelingensbedingungen dargestellt und diskutiert.

### **10.3.2 Habitussensibilität (Hs)**

Die folgenden Unterkategorien werden unter dem Begriff Habitussensibilität zusammengefasst, weil eine Habitussensibilität sowie die Reflexion des eigenen Handelns nach Meinung der Verfasserin im schulischen Kontext unabdingbar sind. Nur durch eine intensive Beziehungsarbeit zu den Lernenden kann ein motivationsförderlicher Lernprozess initiiert werden. Unter dem Habitus werden ganzheitliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster verstanden, die darüber Auskunft geben, aus welchem Milieu bzw. aus welchen sozialen Kontexten ein Mensch kommt und welche Erfahrungen er dort gemacht hat. Meist zeigt sich der Habitus unbewusst und durch Reflexion schwer zugänglich. Um den eigenen „blinden Fleck“ in den Blick nehmen zu können, wird Habitussensibilität benötigt. In den folgenden Unterkategorien schwingt die habituelle Grundhaltung der Beteiligten immer mit (vgl. Kuhn 2023, o. S.).

## Umgang mit Benachteiligung

Zum Umgang mit Benachteiligung gibt es kaum explizite Aussagen. M. erwähnt in diesem Zusammenhang, dass er bereits bei der Anmeldung angegeben habe, dass er Autist sei und daraufhin ein Gespräch mit dem zuständigen Koordinator des Bildungsgangs hatte (Abs. 13). In diesem Gespräch, an dem auch der zukünftige Klassenlehrer teilnahm, wurde sein Unterstützungsbedarf erfragt. Da M. seit der 5./6. Klasse „*keine Probleme hatte*“ verneinte er die Frage nach Unterstützungsbedarf und er wurde aufgefordert, sich zu melden, wenn er Unterstützung benötige. Die Lehrkräfte hatten aus seiner Sicht keine Idee, was M. unterstützen könne (M., Abs. 15). Rückblickend ist er der Meinung, dass er durch die meisten Lehrkräfte genauso behandelt wurde wie seine Mitschüler\*innen. H. benötigte zu Beginn Unterstützung, da er auf einem Laptop schreibt. Beim Einfügen von Sonder- und Formelzeichen wurde er durch seinen Lehrer unterstützt (H., Abs. 89). E. hat das Gefühl, dass in „*den meisten Unterrichtsfächern sowie bei Problemen auf jeden eingegangen*“ wird, auch bei nicht-schulischen Problemen. Niemand würde benachteiligt (E., Abs. 17). Die Lehrkräfte seien z. B. durch eine kleinschrittige Vorgehensweise oder geduldiges Wiederholen bemüht, die Schüler\*innen zu unterstützen, damit sie den Unterrichtsstoff verstehen (Ebd., Abs. 67). Auch F. bestätigt, dass alle Lehrkräfte den Unterrichtsstoff „*sehr vorbildlich und sehr gut*“ vermitteln (F., Abs. 65). Bei Problemen reagieren die Lehrkräfte sehr lösungsorientiert und kooperativ (ebd., Abs. 109).

L. wirkt in Bezug auf die Reaktion der Lehrkräfte auf ihr Weinen bei Überforderung entspannt:

*„Also eine Lehrerin zum Beispiel sagt auch, wenn ich im Unterricht weine, kann sie damit [Anm. d. Verf.: nichts] anfangen, weil sie es [.] nicht versteht, das ist [.] auch normal. Das ist [.] so, das ist [.] nicht das Normalste in dem Sinne, was jetzt alle Schüler [sic!] [.] irgendwie tun, Weinen oder so. Die einen können [.] mit so etwas umgehen, die anderen [.] nicht so.“* (L., Abs. 15)

Auf die Frage, ob alle an der Schule so respektiert werden, wie sie sind, antwortet L., dass es bei manchen mehr und bei manchen weniger der Fall ist und verweist auf „*einen Fall*“, bei dem es etwas schwieriger war (L., Abs. 110-111).<sup>44</sup>

L. hat das Gefühl, dass auf „*mehr oder weniger*“ auf sie „*geachtet*“ wird, das sei für sie normal. Sie achte sehr auf sich und versuche sowohl mit den Schüler\*innen als auch mit den Lehrer\*innen im Gespräch zu bleiben und für sich zu sorgen:

*„Da achte ich [.] eher darauf, wie ich damit klarkomme und habe da keine Zeit, über andere Gedanken zu machen.“* (L., Abs. 115)

<sup>44</sup> Anm. d. Verf.: In der Klasse von L. kam es zu einem Zwischenfall während des Unterrichts. Ein autistischer Schüler fühlte sich unverstanden und reagierte aggressiv und wurde daraufhin vom Unterricht suspendiert.

## Offene und reflektierte Haltung

H. bezeichnet die Haltung der Lehrkräfte in Bezug auf Feedback sehr offen und bezieht sich u. a. auf seine bisherigen Erfahrungen:

*„[...] Hier habe ich bei vielen Lehrern [...] gesehen, dass es wirklich so ist, dass sie dann auch sagen: Ja, gut, achte ich beim nächsten Mal drauf oder sowas und das finde ich sehr gut.“ (H., Abs. 53)*

C. ist der Ansicht, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen wichtig sei, weil es motivationsförderlich ist und die Lehrenden ein besseres Verständnis dafür entwickeln würden, wenn die Schüler\*innen etwas nicht verstehen und leichter die Barrieren identifizieren können, wenn sie offen seien für die Probleme der Schüler\*innen (C., Abs. 37). F. merkt positiv an, dass Missverständnisse („Fehler von Lehrern“) geklärt werden und es jederzeit Ansprechpartner\*innen gibt, die dabei unterstützen (F., Abs. 83). Die Lehrkräfte merken *„im Großen und Ganzen“*, jedoch nicht immer, wenn es den Schüler\*innen nicht gut geht (ebd., Abs. 91-92). Dies bestätigt L., indem sie sagt, dass zwar nicht alle Lehrkräfte fragen, wie es ihr in der jeweiligen Situation gehe, dass es unterschiedlich sei, je nach Lehrkraft und manche auch nichts mit Rücksicht anfangen können. Das halte sie für normal (L., Abs. 12-13). Das führe allerdings auch dazu, dass sie manche Lehrkräfte weniger frage und vorsichtiger sei, weil sie darauf angewiesen sei, dass sie Rücksicht nähmen, und deswegen sei es erforderlich, dass sie nett zu Lehrer\*innen sei und sie durch zu viele Fragen *„nicht allzu sehr nerve“* (L., Abs. 65).

## Chancengleichheit

E. hat das Gefühl, dass bei den meisten Unterrichtsfächern bzw. bei Fragen und Problemen auf jeden eingegangen wird. Aus seiner Sicht werden alle gleich behandelt, niemand wird aus bestimmten Gründen besser behandelt, bevorzugt oder benachteiligt (E., Abs. 17). Er definiert Gleichbehandlung folgendermaßen:

*„Gleichbehandlung ist ja, wenn man bei denen, die viel können, die sind halt in der Zeit fertig und bei denen, die nicht so viel können, da wird halt so lange aufgefüllt, bis die halt auf dem gleichen Niveau sind, dass die halt das auch schaffen können.“ (Abs. 55)*

## Individuelle Förderung

M. antwortet auf die Frage, ob es bei ihm so war, dass er sich mündlich gut einbringen konnte, dass es ihm immer recht gut gelang und er oft aufgezeigt hat. Sein *„Mindset“* in der Schule sei es, wenn er die Antwort wisse, dann zeige er auf und wenn er aufgefordert werde, dann antworte er (M., Abs. 40-41). In manchen Fächern gab es auch die Möglichkeit, freiwillige Referate zu halten oder bei Bedarf zusätzliche mündliche Prüfungen abzulegen. Beide Möglichkeiten habe er jedoch nie wahrgenommen, da es für ihn nicht notwendig gewesen sei. Dies sei auch der Grund, warum er nicht wisse, ob es weitere Möglichkeiten der individuellen Leistungserbringung gebe (M., Abs. 115). Er habe seine Mitschüler\*innen bei

Bedarf unterstützt und dies sei durch die Lehrkräfte anerkannt worden (ebd., Abs. 137). Als herausfordernde Aufgaben bezeichnet M. Aufgaben, die er aufgrund fehlender Grundlagen nicht bzw. noch nicht lösen konnte (ebd., Abs. 139). War er bereits mit seinen Aufgaben fertig, hat er gewartet, bis die anderen Schüler\*innen ebenfalls fertig waren. Bei einigen Lehrer\*innen durfte er dann schon mit der nächsten Aufgabe beginnen. Wurden alle Aufgaben in der Schule geschafft, dann entfielen die Hausaufgaben (ebd., Abs. 141). Selten gab es freiwillige Zusatzaufgaben (ebd., Abs. 143). Eigene Lösungswege wurden nur anerkannt, wenn nicht explizit auf einen bestimmten Lösungsweg verwiesen wurde (ebd., Abs. 145). Herausfordernde Angebote und Arbeitsgemeinschaften sind nicht explizit bekannt. Es gab eine verpflichtende Tätigkeit im Rahmen der schulischen Ausbildung, bei der schulische Gerätschaften repariert und ausgetauscht wurden (ebd., Abs. 147). Weitere Angebote wie z. B. eine Schach-AG gab es laut M. vor einiger Zeit an der Schule, wurde während seiner Schulzeit allerdings nicht mehr angeboten (ebd., Abs. 149). Positiv merkt H. an, dass zwischen den Lehrkräften und den Schüler\*innen ein grundlegendes Vertrauen herrsche, was sich darin zeigte, dass die Schüler\*innen während des Unterrichts z. B. von einem Lehrer in zwei Räumen betreut wurden und nicht ständig unter Aufsicht waren bzw. eigenständig arbeiten konnten (H., Abs. 67). H. empfindet es als „sehr gut“, dass er im Fach Politik die Möglichkeit hat, seine Kenntnisse in den Unterricht einzubringen oder dass der Lehrer individuell auf die Themenwünsche der Schüler\*innen eingeht oder sogar auf vertiefende Literatur verweist bzw. den Schüler\*innen zur Verfügung stellt (H., Abs. 99). Das Ausleihen von Sekundärliteratur gab H. das Gefühl, individuell gefördert zu werden (H., Abs. 100-101). E. empfindet es als positiv, dass bei den meisten Unterrichtsfächern auf jeden eingegangen wird (E., Abs. 17). Für ihn bedeutet individuelle Förderung, dass er sich bei unterschiedlichen Gruppenarbeiten die anspruchsvollste herausuchen kann (E. Abs. 27). E. fasst seine Erfahrungen aus dem Unterricht folgendermaßen zusammen: Die Lehrkräfte unterstützen die Schüler\*innen, damit sie „*mitkommen*“. Für einige Schüler\*innen versuchen die Lehrer\*innen den Unterricht so einfach wie möglich zu gestalten, damit sich alle beteiligen können. Dies geschieht z. B. durch Zwischenschritte bei Rechenaufgaben und „[...] *dass er fragt, was 2 plus 1 ist*“. Alternativ werden Sachverhalte mehrfach erklärt, insbesondere dann, wenn die Grundlagen nicht verstanden wurden (E., Abs. 67). E. reflektiert, dass er zwar die Möglichkeit habe, sich im Unterricht einzubringen, er sich jedoch unsicher ist, ob auf seine spezifischen Fähigkeiten individuell eingegangen wird (E., Abs. 164). Außerunterrichtliche Förderung hat E. bislang nicht erfahren (ebd., Abs. 172).

C. berichtet in Bezug auf die externe Wahrnehmung seiner individuellen Stärken bzw. Fähigkeiten, dass er dies merke, wenn sein Mathelehrer sagt, dass er wisse, dass C. es weiß, aber den Mitschüler\*innen Zeit einräumen möchte, um ebenfalls eine Antwort zu geben (C., Abs. 87).

*„Ich denke [..], dass da einige Sachen vom Unterricht aufgefallen sind, aber ich glaube, einen Teil merkt man [.] und den Rest wissen sie [Anm. d. Verf.: die Lehrkräfte] vermutlich nicht unbedingt.“ (ebd., Abs. 105)*

*„[...] Es kann durchaus sein, dass das [Anm. d. Verf.: C. persönliche Stärken] im Unterricht bei irgendwas aufgefallen ist. Weiß ich aber gerade nicht.“ (ebd., Abs. 107)*

Alternative Leistungsformate wie z. B. Referate bereiten C. keine Schwierigkeiten (ebd., Abs. 131). Er erwähnt alternative Möglichkeiten für die Lernenden, sich Inhalte anzueignen, z. B. „Vokabeln“ und „Quizlet“. Der Unterricht läuft in der Regel eher „frontal“ ab (ebd., Abs. 134-137).

F. lehnt alternative Leistungserbringungen in Form von Vorträgen oder Referaten eher ab, da er sich unwohl dabei fühlt, allein vor einer Gruppe von Menschen zu reden. Die Präsentation von Projektarbeiten oder Vorträge als Gruppe zu halten kann er sich jedoch vorstellen (F., Abs. 139). Bezogen auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sowie die Anknüpfung der Lerninhalte an den individuellen Wissensstand konstatiert F.:

*„[...] Manchmal tritt man ein bisschen auf der Stelle die nächsten zwei, drei Stunden. Das kommt öfter mal vor, dass da aufgrund der Klasse auch nichts läuft, weil, wenn keiner die Aufgaben macht, kommt man [.] nicht voran, obwohl der Lehrer dann auch mit dem Stoff weitergehen muss. Aber der kann ja auch nicht weitermachen, wenn keiner die Voraussetzungen erfüllt.“ (F., Abs. 180)*

Er ergänzt, dass meistens alle die gleichen Aufgaben bekommen, nur wenn Schüler\*innen schneller sind, bekommen sie weitere Aufgaben, warten (ebd., Abs. 215) oder, „wenn das gerade keinen Sinn macht, dann [.] keine“ (ebd., Abs. 217). Auf die Frage nach einem Wunsch, was sich F. außerhalb von Unterricht als Zusatzangebot wünschen würde, um seine individuelle Fähigkeiten und Kenntnisse einzubringen, antwortet er:

*„Vielleicht, ich würde sagen, die Klassengesamtheit stärken, wenn das möglich ist und wenn es halt nicht möglich ist, überlegen, wo die Probleme liegen.“ (F., Abs. 228)*

Auf die Frage, wie F. Bedürfnisse in der Schule beim gemeinsamen Lernen, selbständigen Arbeiten oder auch in Bezug auf Aufgabenstellungen berücksichtigt werden, reagiert F. folgendermaßen:

*„Wenn eine Aufgabenstellung nicht passt, gehe ich zum Lehrer und frage nach, ob man die auch anders formulieren könnte und beim gemeinsamen Lernen mit anderen Schülern ... Es ist [.] wichtig, dass jeder auch Spaß hat am Lernen miteinander und sich jetzt nicht einfach aufs nächste iPad oder Handy stürzt und dann quasi die ganze Zeit daran versackt und nichts mehr macht.“ (F., Abs. 240)*

L. weist manche Lehrkräfte darauf hin, was sie gut kann. Sie weiß nicht, ob alle Lehrkräfte ihre besonderen Fähigkeiten bzw. Kenntnisse kennen, aber aus ihrer Sicht ist es auch nicht für alle Fächer relevant (L., Abs. 159). Sie ist in der Lage, in Kleingruppen mitzuarbeiten.

Dies ist aber von ihrer aktuellen Befindlichkeit und von den Inhalten abhängig (L., Abs. 193). Alle Schüler\*innen haben alternativ zu den „üblichen“ Leistungsformaten bei einigen Lehrkräften die Möglichkeit, z. B. schriftliche Leistungen zu erbringen oder etwas vorzutragen (ebd., Abs. 201). Auf die Frage hin, ob die Aufgabenstellungen angepasst werden, wenn sie nicht verstanden werden, bzw. ob alle die gleichen Aufgaben bekommen, antwortet sie:

*„Das hängt vom Lehrer ab, manche Lehrer schrauben die Anforderungen mehr herab, die anderen weniger. [...]“ (ebd., Abs. 231) „[...] Ich glaube, es bekommen alle dieselben [Anm. d. Verf.: Aufgaben], soweit ich weiß.“ (ebd., Abs. 234-235)*

F. ist der respektvolle Umgang mit Problemen sowie das Einhalten von Absprachen wichtig (F., Abs. 96-97).

### 10.3.4 Kooperation (Ko)

*„Um kooperativ zu arbeiten, müssen sich natürlich erstmal die Leute, die zusammenarbeiten, gut verstehen und auch dazu fähig sein, natürlich im Team zusammenarbeiten. [...]“ (M., Abs. 19)*

M. bringt wesentliche Voraussetzungen für eine Kooperation auf den Punkt (vgl. Kap. 1.2). Im Folgenden werden unterschiedliche Aspekte der Kooperation in Subkategorien dargestellt.

#### Lehrer\*in – Schüler\*in

M. hatte aus seiner Sicht mit keiner Lehrkraft „irgendwelche Probleme“ (M., Abs. 5). Er reflektiert seine Beziehung und kommt zu dem Ergebnis, dass sie nicht anders sei als bei anderen Lernenden. Einige Lehrer\*innen waren formaler als andere (ebd., Abs. 27). Es habe auch Lehrkräfte gegeben, die besser mit Schüler\*innen zurechtkommen, die angenehmer seien oder aber auch strenger seien und mehr (Haus-)Aufgaben gäben. Manche Lehrkräfte haben eine andere „Struktur des Unterrichts“ und sich an Unterlagen „abgehangelt“. Damit sei er jedoch immer „ganz gut klargekommen“. Manche Lehrer\*innen seien auch „interaktiver auf die Schüler\*innen zugegangen“ (ebd., 31). Er persönlich sei mit allen gut ausgekommen (ebd., Abs. 33). Für ihn sei es wichtig, dass die Lehrkräfte und Mitschüler\*innen ihn mögen und ihm „nicht feindselig gegenüberstehen“ und „es [.] nicht dauernd Schlägereien gibt, dass es nicht Schießereien gibt“, damit er sich in der Schule sicher fühle (ebd., Abs. 57).

H. beschreibt seine Schüler-Lehrer\*innen-Beziehung ebenfalls als unproblematisch (H., Abs. 29). Es gäbe viele Dinge, die ihm an Lehrkräften wichtig seien, ohne sie konkret benennen zu können (ebd., Abs. 31). E. fühle sich in der Schule wohl, die Lehrkräfte seien „ganz gut“ und nähmen Rücksicht auf ihn (E., Abs. 7). Sein Lehrer\*innen-Schüler-Verhältnis sei mit den meisten gut, weil er gut mitarbeite. Die Lehrkräfte seien immer bereit, ihn zu unterstützen und fragen ihn auch selbst, ob er Unterstützung benötige (ebd., Abs.33). C. sei an einigen Punkten mit manchen Leuten nicht klargekommen (C., Abs. 5). Er fügt hinzu,

dass er seit seiner Grundschulzeit mit den meisten Lehrkräften gut ausgekommen sei und es selten Situationen gab, in denen ihn etwas störte (ebd., Abs. 27-28). F. gibt den Lehrkräften des Berufskollegs auf einer Skala von 1-10 „eine klare 10“ (ebd., Abs. 9). Er macht das daran fest, dass „er in jedem Fall zum Lehrer gehen konnte und sagen könnte, das läuft nicht und dies auch genauso umgesetzt wurde, [...]“, manchmal mit Abstrichen, aber im Großen und Ganzen, wie er es benötigte (ebd., Abs. 15). Er beschreibt sein Verhältnis zu den Lehrkräften als „auf Augenhöhe, respektvoll“ (ebd., Abs. 35). Ihm habe es sehr geholfen, dass es gute „Absprachen mit den Lehrkräften“ gab (ebd., Abs. 72-73).

L. beschreibt ihr Verhältnis zu den Lehrkräften folgendermaßen:

*„[...] ich komme mit den meisten Lehrern klar, aber ich quatsch die halt meistens sehr voll und frage [...] sehr viel, wie es mit meinen Noten aussieht [...]. [...] Ich quatsche halt eher mit Lehrern als mit Schülern [...]. Das war früher auch schon so.“* (L., Abs. 51)

Auf die Frage hin, wie andere mit ihrem Verhalten klarkommen, antwortet L., dass es unterschiedlich und anstrengend für manche sei (ebd., Abs. 77).

*„[...] Leute, die anders sind, können ja nicht mit allen umgehen, gerade Schüler nicht. Und es gibt viele Leute, die es auch nicht verstehen wollen. Und gerade, wenn es die Leute nicht verstehen wollen, die ja nicht so gerade nett und teilweise, aber / An sich ist es hier schon besser [...]“* (L., Abs. 113)

### **Schüler\*in – Schüler\*in**

M. beschreibt sein Verhältnis zu den Mitschüler\*innen als „problemlos“ (Abs. 5, 39, 53). Er hatte keine Konflikte mit anderen Schüler\*innen. In den Vorgängerschulen gab es häufiger Konflikte mit anderen Schüler\*innen. Es gab zwar auch im Berufskolleg einen Schüler, den er nicht mochte, aber das führte nicht zu Problemen (ebd., Abs. 11). Bei Gruppenarbeiten benötigte er immer jemanden, der den Überblick hat und die Aufgaben anleitet und die Rollen verteilt, damit strukturiertes Arbeiten möglich ist. Ihm war es wichtig, dass niemand faul ist, jeder etwas macht und eine Zusammenarbeit möglich ist (ebd., Abs. 23). Er fühlt sich anerkannt und wertgeschätzt, da er einer der besseren Schüler war und in einigen Fächern die anderen unterstützen konnte (ebd., 39). Es gab keine „großen Feinseligkeiten“ in der Klassengemeinschaft und alle waren „recht freundlich zueinander“ (ebd., 53, 55). Er betont, dass es ihm wichtig sei, dass die Lehrkräfte und Mitschüler\*innen ihn mögen (ebd., 57).

H. habe „sehr, sehr guten Anschluss“ zu seinen Mitschüler\*innen. Er könne mit allen reden und „klarkommen“ (H., Abs. 7).

E. fühle sich im Berufskolleg wohl, die Lehrkräfte seien „gut“ und die Klasse nähme Rücksicht auf ihn (E., Abs. 7). Er gehe selbst auf andere zu und unterstütze seine Mitschüler\*innen bei Bedarf (ebd., Abs. 170). C. sei „an manchen Punkten mit manchen Leuten nicht

*klargekommen*“. Er konkretisiert dies nicht weiter (ebd., Abs. 5). Ihm sei es wichtig, dass „*man sich [...] generell [...] nicht streitet, [...] gut miteinander klarkommt [...]*“ und „*mit einer neutralen Meinung zueinander im selben Klassenraum existieren kann [...]*“ (C., Abs. 10). Er habe in Gesprächen nicht bemerkt, dass andere von ihm genervt gewesen seien und schließe daraus, dass er mit den meisten ausgekommen sei (ebd., Abs. 14).

F. bezeichnet seine Mitschüler\*innen als „*Problem*“ (F., Abs. 11):

*„Sie waren zu laut, zu aufgedreht, zu uninteressiert. Sie hatten keinen Sinn gesehen, hierher zu kommen, einfach nur um mit den Freunden zusammen zu sein.“* (ebd., Abs. 13)

Er merkt darüber hinaus an, dass die Schüler\*innen je nach Bildungsgang unterschiedlich seien, die Handwerker\*innen seien untereinander auf Augenhöhe, die anderen kenne er nicht so gut, aber bei einigen, so denke er, müsse man vorsichtig sein (ebd., Abs. 57). Ob jemand willkommen ist oder nicht, ist aus L. Perspektive auch von den Schüler\*innen abhängig. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass die meisten mit neuen Schüler\*innen ins Gespräch kommen wollen und dadurch das Ankommen erleichtert wird (L., Abs. 33). Nicht alle können z. B. auch mit ihr umgehen und finden es manchmal schwer oder anstrengend (ebd., Abs. 77). Den Umgang der Schüler\*innen in der Klasse bezeichnet sie als „*normal*“ (ebd., Abs. 106-107) und fügt hinzu, dass Menschen, die anders sind nicht mit allen umgehen können oder es nicht verstehen wollen, wenn jemand anders ist. Dass es im Berufskolleg weniger der Fall ist als in der SEKI, macht sie am Alter der Schüler\*innen fest (ebd., Abs. 113).

### **Lehrer\*in – Eltern**

Auch wenn viele autistische Schüler\*innen im Berufskolleg bereits volljährig sind, wünschen sie in der Regel, dass die Eltern an stattfindenden Gesprächen teilnehmen. Deshalb haben fast alle betroffenen Schüler\*innen eine Entbindung von der Schweigepflicht unterschrieben. Die Interviews stellten eine Ausnahmesituation dar, die alle Teilnehmer\*innen allein bewältigen wollten. Bei minderjährigen Interviewpartner\*innen wurde eine Einverständniserklärung durch die Schüler\*innen und ihre Eltern unterzeichnet.

### **Inklusiv**

Inwieweit eine Schule bereits inklusiv arbeitet oder sich auf den Weg gemacht hat, lässt sich nicht nur an den Aussagen weniger Schüler\*innen festmachen. Dennoch gibt es ein paar Hinweise in den Interviews, inwieweit Lehrer\*innen in Bezug auf Inklusion kooperieren:

*„Am deutlichsten wird es [...], wenn irgendjemand Mist baut, dann wissen es auch die anderen Lehrer. Aber sonst sprechen die sich auch oft ab, oder kommen [...] auch ... Herr S. kam heute in den Unterricht, um dann nochmal was zu erklären. Das war jetzt nicht unbedingt mit Herr B. abgesprochen, er war sehr überrascht, aber die arbeiten schon miteinander. Oder wenn ich*

*meiner Englisch-Lehrerin eine Entschuldigung gebe, die tut das dann zu meinem Klassenlehrer ins Fach. Die arbeiten schon zusammen.“ (E., Abs. 109)*

Auf die Frage, inwieweit die Lehrkräfte über seinen besonderen Bedarf Bescheid wissen, antwortet C., dass die Lehrkräfte es eigentlich wissen müssten (C., Abs. 102-103). F. antwortet, dass es die meisten Lehrkräfte wissen, es einmal eine Ausnahme gab, was sich jedoch im Nachhinein geklärt habe (F., Abs. 66-67).

### **Lehrer\*in – Fachkräfte**

In den Interviews werden kaum Angaben zur Kooperation zwischen den Lehr- und anderen Fachkräften im Berufskolleg gemacht. Die Aufzeichnungen aus dem Lerntagebuch sind diesbezüglich aufschlussreicher. Den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum sind größtenteils die Verantwortlichkeiten der Beteiligten nicht bekannt. Die Klassenlehrkraft ist in der Regel die erste Ansprechpartnerin bzw. der erste Ansprechpartner, wenn es Rückfragen gibt. Die Beratungslehrkräfte werden ebenfalls, jedoch nur von einem autistischen Schüler, frequentiert. Die Inklusionsbeauftragten sind den meisten Schüler\*innen, die einen Antrag auf Nachteilsausgleich stellen, nicht persönlich bekannt bzw. präsent. Werden Schüler\*innen durch eine Schulbegleitung unterstützt, werden Rückfragen häufig durch diese oder an entsprechende Ansprechpartner\*innen adressiert.

### **10.3.5 Rahmenbedingungen (Rb)**

Unter den Rahmenbedingungen werden zahlreiche Faktoren gebündelt, die sich auf die Schullaufbahn der Schüler\*innen auswirken können.

#### **Schulform und Zusammensetzung der Klasse**

H. fasst die Vorteile des Berufskollegs wie folgt zusammen:

*„Also einerseits natürlich, dass auf dieser Schule genau die Fächer unterrichtet werden, die mir halt gefallen so und andererseits natürlich auch, dass auch die Mitschüler alle ein sehr ähnliches Interesse haben und dadurch ich halt auch sehr gut mit allen Mitschülern klarkomme.“ (H., Abs. 9)*

C. ergänzt:

*„[...] zum anderen natürlich auch irgendwo der Unterrichtsstoff. Der dürfte jetzt ja bei einem Berufskolleg, wo man sich mehr oder weniger zum Großteil den Unterrichtsstoff selber aussucht, nicht das Problem sein.“ (C., Abs. 7) „[...] Man lernt ja, halt quasi die Richtung aussucht.“ (ebd., Abs. 8) „[...] Also, es ist ja eine Berufsschule. Und wenn man sich das selber aussucht, hat man natürlich auch viele Fächer dabei, die man gut kann. Man kann natürlich innerhalb dieser Fächer, wenn man etwas weiß, gewisses Wissen nutzen.“ (ebd., Abs. 144)*

L. hat den Eindruck, dass im Berufskolleg mehr Rücksicht auf sie genommen wird als in der Vorgängerschule (L., Abs. 5) und daran, dass die Schüler\*innen schon älter sind und ein anderes Verständnis von Behinderung haben (ebd., Abs. 113). H. sieht darüber hinaus ebenfalls einen Vorteil darin, dass die Schüler\*innen im Berufskolleg interessengeleitet

einen Bildungsgang besuchen und dass es leichter ist, eine gute Klassengemeinschaft zu bilden (H., Abs. 55-57). F. hingegen kommt in seinem Bildungsgang nicht zurecht, da nicht alle die gleichen Ziele verfolgen (F., Abs. 77). Diejenigen, die lernen möchten, werden daran gehindert, weil einige es nicht möchten. Er wünscht sich eine Klasse mit dem Lernen zugewandten Mitschüler\*innen, die nicht so laut sind und nicht alle ihr eigenes Ding machen (ebd., Abs. 79). Aus seiner Sicht gibt es große Leistungsunterschiede bzw. Bedarfe (ebd., Abs. 181-182). Insbesondere die Lautstärke durch diejenigen, die eher desinteressiert wirkten, hat ihn nachhaltig belastet (ebd., Abs. 202). Und in Bezug auf die Klassenzusammensetzung hat er folgende Wünsche:

*„Dass man besser guckt, wer zum Beispiel an die Klasse kommt. Weil es gibt halt auch Leute, die einfach eine Schule brauchen, die denken so, ja, mach ich jetzt ein Jahr halt nichts. Und die ziehen halt die anderen dann halt wieder mit runter, weil die halt nur rumhängen und nur Stress machen. Da wäre halt gut, wenn man vorher wirklich fragt: Was haben Sie für ein Ziel hier? Oder haben Sie vielleicht doch wieder was anderes, was Ihnen mehr bringen würde? Das würde auch den anderen wieder was bringen, weil die dann darüber arbeiten können und der andere hat dann vielleicht eine andere Schule, wo es ihm besser gefällt.“ (ebd., Abs. 244)*

### **Nachteilsausgleich (NTA)**

Unter der Subkategorie „Nachteilsausgleich“ werden Informationen zusammengefasst, die Aufschluss geben über die Art, den Umfang und das Zustandekommen des Nachteilsausgleichs der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im exemplarischen Berufskolleg.

M. erinnert sich kaum noch an die Beantragung des NTA:

*„[...] Ich weiß noch, wir haben den eigentlich nur als Formalität beantragt. Ich habe aber gesagt, ich brauche den eigentlich nicht, aber falls ich den später brauche, weil ich studieren möchte oder so, dann wär's besser, wenn ich den schon vorher habe, also den auch in dieser Schule hatte. Damit ich argumentieren kann, dass ich den wirklich brauche und später haben wir dann glaube ich gesagt, dass ich ihn wirklich nicht brauche und haben dann trotzdem gekündigt oder so.“ (M., Abs. 81)*

Über die Formalitäten sei er nicht informiert worden, da seine Mutter das für ihn geregelt habe (ebd., Abs. 83). Er konnte jedoch inhaltlich darüber mitentscheiden, was er benötige, um lernen zu können (ebd., Abs. 85). Der Nachteilsausgleich von H. besteht darin, dass er während des Unterrichts sowie bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen mit einem Computer schreiben darf sowie eine Zeitverlängerung von zehn Minuten pro Unterrichtsstunde (45 min.) bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen bekommt (H., Abs. 81). Er ist sich allerdings unsicher, ob sich die Zeitzugabe prozentual bemisst bzw. auf eine Einzel- oder eine Doppelstunde. Meist seien es bei zweistündigen Klausuren zehn Minuten (ebd., Abs. 83). Er sei gefragt worden, ob das reicht und habe es bejaht (ebd., Abs. 87). Auch E. ist sich über die Höhe der Zeitzugabe nicht sicher (E., Abs. 11). Er wurde zu den Gesprächen bezüglich des Nachteilsausgleichs immer von seiner Mutter begleitet (ebd., Abs. 13). Seine Eltern haben dafür gesorgt, dass er den Nachteilsausgleich bekomme (ebd., 111-113):

*„Aktuell müsste ich bei einer Klassenarbeit 10 Minuten pro Stunde bekommen. Dann also bei einer Doppelstunde 20 Minuten (ebd.).“*

Darüber hinaus gäbe es „*nochmal so ein Ding*“, aber er wisse nicht mehr, was das war und habe geantwortet, dass er ansonsten nichts brauche (ebd., Abs. 115). Unsicher ist er auch in Bezug auf einen Änderungsantrag, der bei einem zusätzlichen bzw. erweiterten Bedarf zu stellen ist, da ihm nicht klar ist, wer dafür zuständig ist (ebd., Abs. 117).

Der Nachteilsausgleich von C. beinhaltet neben einer Zeitzugabe die Möglichkeit, bei Bedarf Musik zu hören oder bei einer drohenden Überbelastung den Raum zu verlassen (C., Abs. 148). Ein Schulbegleiter unterstützte ihn dabei, sich immer wieder auf seine Arbeit zu konzentrieren oder begleitete ihn bei Bedarf aus dem Klassenraum in eine ruhigere Umgebung, damit er sich beruhigen konnte (ebd., Abs. 75-79).

Für F. war es wichtig, dass er im Unterricht keinesfalls mit Gewaltdarstellungen in Kontakt kam. Darüber hinaus hatte er eine Zeitverlängerung von 15 Minuten bei einer 90-minütigen Klassenarbeit. In Bezug auf andere Prüfungsarbeiten konnte er keine Angaben machen (F., Abs. 123).

L. ist es wichtig, immer den gleichen Sitzplatz zu haben (L., Abs. 9). Sie hat den Eindruck, dass bei ihr flexibel entschieden wird, wie z. B. die Zeitzugabe bei schriftlichen Aufgaben ausfällt (ebd., Abs. 11). Sie merkt ebenfalls an, dass auch Mitschüler\*innen länger schreiben dürfen und dass sie das als ungerecht empfindet, weil dann ihr NTA nicht umgesetzt wird (ebd., Abs. 80-83). L. besitzt eine Zugangsberechtigungskarte, die es ihr ermöglicht, auch während der Pausen jederzeit das Gebäude zu betreten und ihren Klassenraum aufzusuchen, da es ihr schwerfällt, mit sehr vielen Menschen gemeinsam den Klassenraum zu betreten (ebd., Abs. 163). Sie ist sich nicht mehr sicher, ob sie direkt bei der Einschulung gefragt worden ist, welche unterstützenden Maßnahmen sie benötigt, jedoch erkundigt sich die Inklusionsbeauftragte regelmäßig, ob es aus ihrer Sicht einen veränderten Bedarf gibt (ebd., Abs. 168-169).

### **Unterstützungsmaßnahmen**

Mit Unterstützungsmaßnahmen sind u. a. ein regelmäßiger Austausch bzw. Gespräche gemeint wie auch die Unterstützung z. B. durch Mitglieder eines multiprofessionellen Teams (MPT).

Den meisten interviewten Schüler\*innen sind neben den Klassenlehrkräften keine Ansprechpartner\*innen in der Schule bekannt (M., Abs. 60-61; C., Abs. 43). Häufig wird die Klassenleitung, Fachlehrkraft oder „eine erwachsene Person“ als Ansprechpartner\*in genannt (M., Abs. 61; C. Abs. 41; F. Abs. 15, 26-27, 50-51, 55, 101,129).

H. reflektiert Erfahrungen aus seiner früheren Schule und stellt fest, dass er im exemplarischen Berufskolleg noch nicht festgestellt habe, ob es weitere Ansprechpartner\*innen gibt (H., Abs. 63,69):

*„Mit meiner Schule vorher hatte ich halt das Problem, dass Menschen oder Schüler aus anderen Klassen ziemlich gemein zu mir waren und [...] mich verletzt haben und so weiter. Da hat mir [...] sehr geholfen, dass es einen Schulsozialarbeiter gab, zu dem ich dann immer gehen konnte, dem ich das erzählt habe, der dann gesagt hat, ja er achtet darauf, ich spreche mit den Schülern, wir machen das und das und das hat dann auch ziemlich viel geholfen. Aber an dieser Schule habe ich [...] sowas noch gar nicht bemerkt und hab mir deshalb noch nicht wirklich darüber Gedanken gemacht.“ (H., Abs. 63)*

Dass Schüler\*innen willkommen sind, verbindet F. damit, dass diese durch die Lehrer\*innen unterstützt werden und er z. B. immer wisse, „*woran er sei*“ und eine ehrliche und verlässliche Antwort bekomme (F., Abs. 26-27).

L. reagiert auf die Frage, wie sie den Lehrkräften signalisiert, dass sie Unterstützung benötigt, wie folgt:

*„Dann frage ich sie halt oder keine Ahnung. Ich weiß nicht, also so man merkt mir teilweise schon an, wie stark ich unter Stress stehe. Weil mein Arm sich dann halt anfängt sich anzuspannen oder zu zittern oder ich anfangen zu weinen? Alle Lehrer fragen dann, was los ist. Aber ich habe auch einen Schulbegleiter dann dafür. Ich kann teilweise oft auch ganz gut arbeiten, wenn ich überfordert bin, weil ich es jetzt einfach gewohnt bin. Ja, und wenn es mir viel zu viel wird, gehe ich halt raus, also weiß nicht so, man kann es schon merken, aber was die dann machen sollen ... das wissen viele Lehrer auch nicht. Und man kann ja manchmal auch nichts machen.“ (L., Abs. 141)*

Wenn Sie einen veränderten Bedarf hat, dann wendet Sie sich an die Verfasserin dieser Arbeit (L., Abs. 172-173).<sup>45</sup>

## **Lernumgebung**

Die Lernumgebung umfasst neben Rückzugsmöglichkeiten und der physischen und emotionalen Barrierefreiheit auch schulische Strukturen und personelle Ressourcen.

M. hat sich im exemplarischen Berufskolleg wohlfühlt. Dies sei auf die schulischen Strukturen und sein Verhältnis zu den Lehrkräften zurückzuführen (M., Abs. 5). E. fällt es schwer, sich in der Klasse zu konzentrieren, weil die Mitschüler\*innen häufig laut sind und er die Geräusche nicht ausblenden kann. Dann trägt er z. B. Kopfhörer. Für ihn sind eine ruhige Atmosphäre, der Umgang miteinander sowie die schulischen Strukturen und die Überschaubarkeit des Schulgebäudes sehr wichtig, damit er sich wohlfühlen kann (E., Abs. 69,

---

<sup>45</sup> Seit dem Schuljahr 2023/24 wurden die Verantwortlichkeiten für die Schüler\*innen, die einen Nachteilsausgleich beantragen können, auf mehrere Schultern verteilt. Diese Information hatte L. zum Zeitpunkt des Interviews bereits.

84-85). Wenn es ihm zu viel wird, verlässt E. den Raum und die meisten Lehrer\*innen kommen hinterher und fragen, was los sei<sup>46</sup>.

Manche Lehrkräfte sind mit der Situation in der Klasse überfordert und wissen nicht, wie sie reagieren sollen (F., Abs. 200). F. kann seine Aufgaben besser zu Hause erledigen als in der Schule, weil er sich dort besser konzentrieren kann (F., Abs. 232).

L. bemängelt, dass es nicht überall Rückzugsmöglichkeiten gibt. Manchmal nutzt sie stattdessen einen leeren Klassenraum oder den Flur (L., Abs. 127).

### **Soziale Inklusion**

Diese Unterkategorie erfasst neben dem Aspekt der Inklusion, Partizipation und der Übernahme sozialer Rollen u. a. Erfahrungen mit Mobbing im schulischen Kontext.

*„Unter anderem Mobbing hatte ich mal in der fünften oder sechsten Klasse. Da haben wir ein paar Probleme mit und sonst, keine Ahnung, irgendwie zweiseitige Probleme, dass ich irgendwie einen Schüler nicht gemocht und der mich nicht mochte, aber ...“ (M., Abs. 9)*

Im exemplarischen Berufskolleg habe er keine Diskriminierung erlebt, allerdings auch keine Präventivmaßnahmen wahrgenommen (M., Abs. 17). Für soziale Rollen, z. B. als Klassensprecher, habe er sich nie interessiert und deshalb auch nicht dafür gemeldet (ebd., Abs. 45-47). Nachdem er die ersten Kontakte im Berufskolleg hatte, sei er ganz gut integriert worden (M., Abs. 67). H. hingegen fände es interessant, Klassensprecher zu sein, da er sich für Politik interessiert und „man sich im kleinen Rahmen [...] schon mal ein bisschen vertraut machen kann“. Er hat sich zur Wahl aufstellen lassen, leider knapp verloren (H., Abs. 48-49). E. verbindet die Wahl zum Klassensprecher mit demokratischen Strukturen, weil ein Klassensprecher sich schulisch einbringen kann (E., Abs. 59). Er konnte sich leichter in der Schule einleben, weil er in den Pausen zu seinen ehemaligen Mitschülern gehen konnte, die ebenfalls das Berufskolleg besuchen (ebd., Abs. 93). Mit neuen Kontakten in seiner aktuellen Klasse tut er sich schwer (ebd.). C. ist beim Nennen des Schlüsselwortes „Demokratie“ die Schülervertretung (SV) eingefallen (C., Abs. 51). F. kennt als Mitwirkungsorgan die SV und ihm ist der Briefkasten vor dem Büro der Schulleiterin aufgefallen, der für Anregungen genutzt werden kann (F., Abs. 47-49).

L. würde sich Unterstützung bei der Inklusionsbeauftragten oder bei der Klassenlehrerin holen, wenn sie das Gefühl hätte, gemobbt zu werden (L., Abs. 102-103). Mobbing hat sie im Berufskolleg bislang nicht selbst erfahren, aber sie hat mitbekommen, dass ein autistischer Junge aus der Klasse über WhatsApp gemobbt worden ist. Sie zieht es vor, sich aus

<sup>46</sup> F. zieht es vor nach draußen zu gehen, wenn ihn die Atmosphäre im Klassenraum überfordert. Aufgrund seiner komorbiden ADHS hilft es ihm nicht, allein in einen separaten Raum zu gehen (vgl. Ltb. d. Verf.).

solchen Gruppen herauszuhalten und sich nicht so viel einzumischen (L., Abs. 147). Wenn sie bei Klassenarbeiten weinen muss, dann wird sie gefragt, ob sie in einen anderen Raum möchte (L., Abs. 239).

H. betont, dass die Klassengemeinschaft im exemplarischen Berufskolleg viel stärker sei als an allen Schulen, die er zuvor besuchte (H., Abs. 107).

### 10.3.6 Erleben von Lehr-/Lerngestaltung (LeLeG)

Das Erleben der Lehr- und Lerngestaltung impliziert die Interaktionen und pädagogische Beziehung zwischen den Lernenden und Lehrenden sowie deren Effekte auf das Wohlbefinden der autistischen Schüler\*innen im exemplarischen Berufskolleg.

M. hat sich im Berufskolleg wohler gefühlt als in seiner vorherigen Schule. Er nimmt an, dass dies an der Struktur und den Lehrkräften gelegen hat (M., Abs. 5). Auf die Frage, was eine perfekte Lehrkraft ausmacht, antwortet H.:

*„Also das wäre wahrscheinlich ein Lehrer, oder eine Lehrerin, die [...], sich die Arbeiten von den Schülern anguckt und dann auch, nicht so... Also was ich nicht so gut finde, wenn [...] ein Lehrer einfach so fragt, ja was habt ihr denn gemacht? Meldet euch mal hier, vergleichen wir es jetzt, sondern [...] mehr, dass auch mal vom Lehrer gesagt wird, ladet die Aufgaben auf Teams hoch und ich schaue mir das dann an und sage dann hier, das ist besser und so was. Und das finde ich halt sehr gut, wenn Lehrer so was machen und mehr oder viel mehr auf die einzelnen Schüler dann eingehen, auch wenn's natürlich bei größeren Kursen oder so was dann schwierig ist.“ (H., Abs. 33)*

E. erinnert sich an seinen Integrationshelfer, der später Lehrer geworden ist und mit dem er heute noch viel zusammen unternimmt. Er berichtet, dass sein Integrationshelfer damals noch *„nicht so weit war wie die Referendare“* und diese dennoch zu ihm in den Unterricht gekommen seien, um von ihm zu lernen (E., Abs. 41, 43). Auch mit seinen Klassenlehrer\*innen habe er meistens Glück gehabt (ebd., Abs. 44-45). Lehrkräfte sollten im Umgang mit ihm darüber informiert sein, dass er sich nicht so gut in andere hineinfühlen kann bzw. nicht so ausgeprägte soziale Kompetenzen hat. Er nimmt selbst wahr, dass er in vergleichbaren Kontexten anders entscheidet als andere Menschen. Das Erkennen von Gefühlen fällt ihm schwer (ebd., Abs. 107). C. benennt die Mitschüler\*innen und Lehrkräfte als Wohlfühlfaktoren (C., Abs. 6-7) und erinnert sich, dass es während seiner Schulzeit Lehrer\*innen gab, mit denen er *„nicht klargekommen“* sei, da ihn Kleinigkeiten an ihnen gestört habe. Meist habe es sich dabei um Lehrkräfte gehandelt, die nur kurze Zeit an der Schule waren (ebd., Abs. 30). Eine andere Lehrkraft sei sehr von sich überzeugt gewesen und habe nicht diskutiert bzw. sei strenger gewesen und habe häufiger über Dinge *„gemeckert“* (C., Abs. 32). Für eine gute Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung sei es wichtig, dass alle einander verstehen, da sich die Lernenden dann mehr auf den Unterricht freuen und motivierter sind und es den Lehrkräften leichter fällt, den Schüler\*innen das Thema verständlich zu erklären

(C., Abs. 37). Lehrkräfte sollten im Umgang mit C. darüber informiert sein, wie sie deeskalierend auf Situationen einwirken können, wenn er z. B. wütend ist (ebd., Abs. 95).

F. kommt mit allen Lehrkräften zurecht. Es gäbe zwar Lehrkräfte, mit denen die Klasse Meinungsverschiedenheiten hatte, jedoch konnten diese geklärt werden (F., Abs. 37). Lehrkräfte sollen verständnisvoll sein und Schüler\*innen auf Augenhöhe begegnen (ebd., 45). F. würde bei Problemen die Beratungslehrkräfte oder seinen Klassenlehrer ansprechen (ebd., Abs. 50-51). L. kommuniziert mit vielen Lehrer\*innen und geht bei Bedarf auf sie zu. Sie merkt an, dass sie nicht mit allen spricht (L.; Abs. 27, 51, 63). Inwieweit die Lehrkräfte sich untereinander austauschen, sei ihr nicht bekannt (ebd., 149).

### Sozialform

Häufig wird autistischen Schüler\*innen generalisierend zugeschrieben, dass sie nicht an Gruppenarbeiten teilnehmen können. Die interviewten Schüler\*innen äußern sich dazu unterschiedlich:

*„Ich lerne generell lieber alleine, aber ich hab's auch gern, wenn ich etwas nicht verstehe, dass ich dann nachfragen kann, ob das dann eine Lehrperson (unv.) oder ein Mitschüler ist, der mir das gut erklären kann. Sonst, generell versuche ich meistens erstmal allein zu (unv.), wenn ich etwas Bestimmtes nicht verstehe, dass ich dann nochmal genauer nachfragen kann.“ (M., Abs. 21)*

*„Gruppenarbeit in der Schule ist ja dann doch meistens für mich ja nicht lernen, sondern wir haben jetzt bestimmte Aufgaben, schreibt zusammen einen Aufsatz oder bereitet zusammen etwas vor. Hm, ja, da ist es halt, kommt irgendwie drauf an, mit wem man zusammenarbeitet. Es muss eigentlich immer jemanden geben, der so ein bisschen Überblick hat und so ein bisschen das alles einleitet und so ein bisschen jedem eine Aufgabe gibt, weil wenn's das nicht gibt in der Gruppe, dann machen alle halt irgendwas, das passt dann nicht mehr ganz so gut zusammen, finde ich. Wenn's den in der Gruppe nicht gibt, versuche ich das meistens zu übernehmen mit so variierendem Erfolg würde ich sagen. Und auf jeden Fall, damit das in der Gruppe zusammen klappt, müssen auch alle, auch die (unv.) zugewiesen wurden, und nicht irgendwie faul sein und nix machen und es muss eine Koordination geben, dass jeder auch weiß, was jeder macht und dass man irgendwie dann zusammenarbeiten kann.“ (ebd., Abs. 23)*

M. bevorzugt Partner\*innenarbeiten, da diese eine Verständigung begünstigen. Bei Arbeiten in größeren Gruppen muss es für ihn jemanden geben, der den Überblick hat und die Aufgaben verteilen kann. Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, kann er sich gut in Gruppenarbeiten einbringen (M., Abs. 88-89). In der Regel hat er Einzelarbeit vorgezogen, bei der er nach einer kurzen Input-Phase themenbezogene Arbeitsblätter bearbeiten konnte (ebd., Abs. 97). Reinen Frontalunterricht hat er als schwieriger empfunden (ebd., Abs. 98).

H. bezieht in seine Überlegungen die Fächer mit ein. Er lernt sehr gern in Gruppen, vor allem im Niederländisch-Unterricht, zumal es darauf ankommt, dass viel gesprochen wird und die Gruppengröße sowie die der Gruppe zugehörigen drei Teilnehmer\*innen festgelegt ist (H., Abs. 19, 27). Darüber hinaus seien die Aufgaben kreativ und so konzipiert, dass sich

jeder mit seinen Ideen einbringen kann und aufgrund der Gruppengröße eine Einigung schnell möglich ist (ebd., Abs. 25, 119). Wesentlich sei auch die Motivation der Schüler\*innen, mitzuarbeiten (ebd., Abs. 119). Da die Schüler\*innen im Berufskolleg interessengetrieben arbeiten können und in den Fächern unterrichtet werden, die sie mögen, arbeiten alle mit. Zudem sei in Informatik Teamarbeit und das Einbringen möglichst vieler Ideen wichtig, um ein optimales Ergebnis zu bekommen (ebd., Abs. 121). H. gefällt, dass in einigen Fächern der Klassenverband aufgelöst wird und kleinere Lerngruppen gebildet werden, wodurch es ihm leichter fällt, zu lernen (H., Abs. 107).

Auch E. bevorzugt kleinere Gruppen mit Schüler\*innen, die motiviert arbeiten wollen und in denen er sich einbringen kann (E., Abs. 19, 121), allerdings lernt er am liebsten allein (ebd., Abs. 21), zumal er dann häufig ein besseres Ergebnis erzielen kann (ebd., Abs. 23). Er ordnet sich deshalb eher kleineren Gruppen mit anspruchsvolleren Themen zu (ebd., Abs. 25). Ihm gefällt es auch, in Gruppen zu arbeiten, wenn er der Einzige ist, der arbeitet (ebd., Abs. 121). Er polarisiert, entweder sollen alle gut mitarbeiten oder gar nicht, da er sich dann gut darauf einstellen kann, da es dann entweder ein gutes Gruppenergebnis gibt oder ein gutes Einzelergebnis (ebd., Abs. 123). E. setzt auf die gleiche Gruppenzusammensetzung, da er deren Arbeitsweise schon kennt (ebd., Abs. 125).

C. ist es wichtig, dass die Gruppenmitglieder harmonisieren und es keinen Streit gibt (C., Abs. 16). Die Rollenverteilung sei themenabhängig. Die Person, die das Thema am besten beherrsche, könne die Gruppe am besten leiten. Solange alle mitarbeiten, sei er zufrieden. Nur wenn jemand nicht mitarbeite, störe es ihn (C., Abs. 115).

F. bevorzugt es, wenn alle Mitglieder einer Gruppe entspannt sind und mitarbeiten (F., Abs. 31). Es müssen gleiche Interessen vorhanden sein und es sei weniger wichtig, dass sich alle mögen, als dass sie gut zusammenarbeiten (F., Abs. 33):

*„Ich brauche eine Atmosphäre mit Menschen, die sich dafür auch interessieren, was man gerade macht. [...] Ich kann fast mit jedem arbeiten, wenn er auch dazu bereit ist. Ganz egal, wie gut ich ihn jetzt kenne. Und ich gehe auch, wenn ich mich wohl fühle, gerne auf Menschen zu und frage, können wir zusammenarbeiten?“* (F., Abs. 133, 204)

L. muss sich bei Gruppenarbeiten wohlfühlen (L., Abs. 9):

*„Ja, also ja am besten, das hängt ja viel von Leuten ab und auch ein bisschen, wie ich drauf bin. Und halt auch, also (unv.) mit den Leuten zusammenarbeite, die das nicht ganz so schlimm finden, also ich bin auch jemand, die halt gerne den Ton angibt bei Gruppenarbeiten, weil ich halt gerne sage, wo es lang geht. Und Leute, die halt das auch gerne tun, dann ist es halt auch nicht so eine gute Kombi (unv.) Leute zu haben, die dann halt mit dem umgehen können oder denen es auch nicht ganz so wichtig ist, oder die es nicht so schlimm finden, wenn jemand die ganze Zeit irgendwie da irgendwas dazu sagt und die ganze Zeit alles in die eigene Richtung gesteuert haben möchte.“* (L., Abs. 35, 39)

Da sie selbst viel redet, allerdings zugleich auch wieder nicht, ist es für sie schwierig, wenn sie in einer Gruppe mitarbeite, die noch ruhiger ist als sie. L. benötige jemanden, mit dem sie reden kann, dann komme sie ins Gespräch, da sie meist nicht anfängt zu reden und deshalb lehne sie es ab, mit ruhigen Menschen zu arbeiten, weil das nicht funktioniert (L., Abs. 39, 87). Wenn Sie die Wahl habe, lehne sie Gruppenarbeiten ab (ebd., 47).

### **Lerntempo**

Das Lerntempo bezieht sich auf die Geschwindigkeit, mit der die Schüler\*innen neue Informationen aufnehmen oder neue Fähigkeiten erwerben. Es variiert und hängt von verschiedenen Faktoren ab.

*„Ich weiß es gar nicht genau, also ich glaube das ist von Sache zu Sache unterschiedlich. Einige Sachen versteht man relativ schnell und andere braucht man ein bisschen länger für. Bei mir ist halt auch die Sache, dass ich in manchen Punkten, also den Dingen, die ich mache, einfach langsamer bin. So, was zum Beispiel Schreiben angeht.“ (C., Abs. 18)*

### **Quantität**

M. ist es am liebsten, wenn er im Unterricht alles fertigstellen kann und außerhalb des Unterrichts nicht mehr lernen muss. Aus seiner Sicht ist es allerdings auch wichtig, dass Unterrichtsinhalte, die noch nicht verinnerlicht wurden, mit Hilfe von Arbeitsblättern trainiert werden können (M., Abs. 93). Aufgabenstellungen bereiteten ihm keine Probleme (ebd., 123). Grundsätzlich hätte er es priorisiert, alle Aufgaben, einschließlich der Hausaufgaben, in der Schule fertigstellen zu können. Da er mit öffentlichen Verkehrsmitteln gefahren ist, hat er die Zeit zwischen dem Unterricht und der Heimfahrt oft dazu genutzt, Hausaufgaben schon in der Schule fertigzustellen (ebd., 127). E. hat keine Schwierigkeiten, den Umfang der Hausaufgaben einzuschätzen (E., Abs. 141-142). Da C. zu Hause zu unkonzentriert ist, vergisst er seine Hausaufgaben oft oder fühlt sich nicht mehr in der Lage, sie zu machen (C., Abs. 139). Er nimmt an, dass es ihm leichter fallen würde, wenn er sie in der Schule erledigen bzw. abschließen könnte (ebd., Abs. 141, 164).

### **Aneignungsebene**

Das Auswendiglernen von Vokabeln oder Fachwortschatz fällt M. schwer (M., Abs. 35). Das Erlernen von anwendungsbezogenen Konzepten gelingt ihm besser (ebd.). Manchmal hat er sich eigene Wege gesucht, um sich den Lernstoff anzueignen. Wurde sehr viel frontal unterrichtet und es gab nur wenig schriftliche Unterlagen dazu, fiel es ihm schwer, sich auf Arbeiten vorzubereiten (ebd., Abs. 37, 98). In Bezug auf verschiedene Aneignungsebenen formuliert M.:

*„Ja, also die Lehrer, die mir es vorgestellt haben, war, die haben natürlich darüber geredet und das so erklärt, Und ja teilweise gab's dann manchmal auch Beispielaufgaben, also Aufgaben, die man an einem Beispiel abarbeiten kann, so Arbeitsblätter, da kann man natürlich auch das lesen, beziehungsweise auch bei so Kursen, Onlinekursen kannst du dann natürlich auch lesen. Fühlen,*

das war ein Lehrer, der Unterricht gemacht hat, wo er ab und zu mal, wenn man was über Steckertypen gelernt hat, dass er mal so was mitgebracht hat, mal rumgegeben hat, so einen Stecker, und da konnte man alles sehen. Aber die meisten Lehrer haben so was nicht gemacht. Also ich glaube was mir am meisten hilft im Unterricht, deswegen wenn ich das selbst machen kann, sozusagen. Im Programmierunterricht gab's davon sehr viel und auch im Matheunterricht und so, wo es immer so Aufgaben gibt. Ja, und sonst äh, erklären dir die natürlich immer sehr viel und zeichnen ab und zu etwas an die Tafel, manche Lehrer, um dich da zu unterstützen.“ (ebd., Abs. 129)

#### E. reflektiert die verschiedenen Aneignungsebenen im Unterricht:

„Die Lehrer erklären halt schon immer viel und wir müssen halt auch viel schreiben in den Fächern, weil die Lehrer oft sagen, nur erklären bringt nichts, das müsst ihr dann auch aufschreiben. Die erklären halt auch oft sehr ausführlich, aber jetzt über das Visuelle ist dann wahrscheinlich auf die Tafel. Da wird jetzt nur das angeschrieben, was wir abschreiben sollen meistens und so praktische Sachen machen wir halt meistens in den technischen Fächern, in der Elektrotechnik und Mess- und Steuerungstechnik.“ (E., Abs. 154)

Meist sei es so, dass die Lehrkraft Frontalunterricht mache, ab und zu würden die Schüler\*innen aufgefordert, Lösungswege eigenständig zu finden (ebd., Abs. 156).

Im Fremdsprachenunterricht müssen sehr viele Texte gelesen werden und es werden Übungen zum Hörverstehen gemacht (F., Abs. 184). L. berichtet, dass im Labor praktische Übungen durchgeführt und die Schüler\*innen aufgefordert werden, sich Lernvideos anzusehen. Das Ansehen der Lernvideos diene z. B. auch der Wiederholung des Lernstoffes in den Ferien (L., Abs. 236-237).

#### Medien/Ressourcen

Die Subkategorie Medien soll Hinweise auf die Unterstützung und Bereicherung des Lernprozesses durch digitale Medien, Bücher, Lernen an Modellen, Computerprogrammen etc. geben, die individuelle Aneignungsprozesse unterstützen können.

„Ja, teilweise haben manche Lehrer dazwischen auch auf bestimmte YouTube Videos dazu verwiesen, wo man sich dann nochmal einige Sachen anschauen kann, aber es haben auch nicht alle Lehrer gemacht. Das ist das Einzige, was mir grad einfällt. Sonst konnte man sich natürlich vor den Arbeiten die Arbeitsblätter angucken, die man so erarbeitet hat, um sich so nochmal vorzubereiten und sonst fällt mir nichts ein.“ (M., Abs. 91)

Inhaltlich habe er sich über den Fachunterricht hinaus in den allgemeinen Fächern praxisorientierteren Unterricht gewünscht, z. B. wie eine Steuererklärung ausgefüllt wird (ebd., 121). E. berichtet, dass im Unterricht die Nutzung eines Laptops oder Computers möglich ist (E., Abs. 127). Beim Programmieren erfolgt der Einsatz eines Beamer, um die Schüler\*innen beim Programmieren z. B. durch das Zeigen der Codes zu unterstützen. Darüber hinaus wurden keine Medien eingesetzt (F., Abs. 188). F. erinnert sich daran, dass den Schüler\*innen das zeitaufwändige Abschreiben von der Tafel erspart wurde, indem es digital zur Verfügung gestellt wurde (ebd., Abs. 249).

## Strukturierung

Bei der Strukturierung liegt der Fokus auf Anleitungen und Aufgabenstellungen, dem Einhalten von Reihenfolge oder Mustern.

*„Auf jeden Fall definierte Aufgabe und dass die halt auch unterteilt wird, dass jeder seine eigene Teilaufgabe hat, dass er weiß, was er davon machen muss, Und genau, das geht dann meistens am einfachsten, wenn es einen in der Gruppe gibt, der die Aufgaben verteilt, oder man [...] sich sonst in der Gruppe [...] irgendwie abspricht. Und wenn dann jeder mit der Aufgabe fertig ist, ist es halt auch gut, wenn der sich dann meldet, dann vielleicht noch andere unterstützt mit deren Aufgaben, wo sie dann noch nicht fertig sind. Das geht dann ganz einfach, wenn du mit jemand zusammen bist, wenn man irgendwie dann ein Projekt hat und jeder von zu Hause so ein bisschen was macht und man sich dann irgendwie einmal in der Woche abspricht, muss man ein bisschen anders organisieren, denke ich, ja das würde auch funktionieren.“ (M., Abs. 25)*

M. lernt am liebsten alles im Unterricht, damit er außerhalb von Unterricht nicht mehr lernen muss (M., Abs. 93). F. fallen manchmal die Aufgabenstellungen im Matheunterricht schwer. Wenn eine Aufgabenstellung drei Bedeutungen hat, kann er diese nur schwer nachvollziehen (F., Abs. 172). L. benötigt klare Strukturen (L., Abs. 225).

## Unterstützung

Die meisten Interviewpartner\*innen wenden sich bei Problemen an eine Lehrkraft bzw. ihre Klassenlehrkraft (M., Abs. 51; H., Abs. 15; E., Abs. 65; F., Abs. 19), manchmal zunächst online (H., Abs. 15). E. bespricht sich auch mit seinen Freunden (E., Abs. 65). L. und C. haben eine Schulbegleitung, die sie auch als erste Ansprechpersonen benennen (L., Abs. 75, 125; C., Abs. 73).

Allen autistischen Schüler\*innen stehen Rückzugsmöglichkeiten zur Verfügung, die aus unterschiedlichen Gründen aufgesucht werden können. C. verweist darauf, dass es für ihn aus Gründen der Lautstärke nicht notwendig ist, eine Rückzugsmöglichkeit zu nutzen (C., Abs. 65).

## Feedback

*„Feedback ist natürlich noch mal eine ganz schöne Sache. Man kriegt natürlich erstmal Feedback durch Noten.“ (M., Abs. 39)*

Feedback wird in erster Linie durch die Ergebnisse von Klausuren und Zeugnisse widergespiegelt. Zudem werden jeweils vor den Halbjahres- und Ganzjahreszeugnissen Evaluationsgespräche geführt sowie quartalsweise die Zwischennoten mitgeteilt (ebd., Abs. 39, 100). Darüber hinaus gab es im Englischunterricht die Möglichkeit, Aufsätze freiwillig abzugeben, um eine Note zu bekommen, wodurch die Schüler\*innen einen Überblick über den aktuellen Leistungsstand bekamen (ebd., 39). Zum Umgang mit Fehlern äußert sich M. folgendermaßen:

*„Nicht so schlimm, weil das ja dann immer meine Fehler waren im Unterricht und das hat sich sozusagen nur auf meine Note ausgewirkt. Wenn ich zum Beispiel jetzt in der Ausbildung einen Fehler mache, wirkt sich das auf die gesamte Firma aus. Wenn es richtige Aufgaben sind, die in der Firma wichtig sind. Aber in der Schule sind es natürlich nur Übungsaufgaben keine "echten Aufgaben". Und der einzige Druck war halt, dass ich eine gute Note schreibe. Dadurch, dass ich sowieso schon generell gute Noten hatte, hatte ich nie die Befürchtung, dass ich irgendwie mal eine Klasse wiederholen müsste oder so. Und deswegen hatte ich eigentlich nie einen starken Druck gespürt.“ (M., Abs. 69)*

M. beschreibt die Lehrkräfte als wohlgesonnen und den Schüler\*innen zugewandt. Anerkennung und Wertschätzung verknüpft er mit guten Leistungen (ebd., Abs. 39). M. berichtet, dass regelmäßig Gespräche zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen stattgefunden haben, in denen besprochen wurde, wie die Schüler\*innen sich ggf. verbessern konnten:

*„[...] Okay, du hast jetzt in dieser Arbeit diese Note geschrieben, um noch eine Vier zu kriegen am Ende der Klasse, müsstest du in der nächsten Arbeit jetzt mindestens eine Drei schreiben oder eine Vier plus und dann möglicherweise gut mitarbeiten. Also ich glaube, die Lehrer waren sehr kooperativ mit den Schülern und haben versucht, ihnen zu helfen.“ (M., Abs. 71)*

Es wurde der individuelle „Stand“ besprochen und auf das nächste Quartal verwiesen, wo es um andere Themen ging, in dem die Schüler\*innen sich dann verbessern konnten (ebd., Abs. 102). M. gehörte nach eigenen Aussagen zu den „besseren Schülern“ und das haben ihm seine Lehrkräfte auch gespiegelt. Sie machten das an seinen Noten fest (ebd., Abs. 105). Bei der Rückgabe von Klassenarbeiten wurden diese mehr oder weniger ausführlich besprochen und erläutert, welche Lösung zu einer vollen Punktzahl führt. Dabei wurden individuelle Fragen beantwortet (ebd., Abs. 109). Bei der Notenbesprechung wurde ebenfalls darauf eingegangen, was der Einzelne tun kann, um sich zu verbessern (M., Abs. 113).

*„Ach so. Feedback ist natürlich sehr praktisch, vor allen Dingen... Was ich auch bei vielen Lehrern gut finde, dass sie beispielsweise bei der Notenbesprechung nicht irgendwie nur sagen: Ja, Sie haben eine Drei, sondern sagen: Sie haben eine Drei, das und das ist gut gelaufen, das und das könnte man optimieren und achten Sie mal im nächsten halben Jahr darauf. Zum Beispiel mein Mathelehrer hat mir gesagt, ich soll besonders darauf achten, dass ich, wenn ich mich melde, halt etwas länger überlegen sollte, wie ich den Satz formuliere oder so was und, dass ich dann wirklich auch mehr Feedback bekomme als einfach nur eine Zahl, die er mir sagt, wie gut ich bin, weil da kann man sich halt nicht dran verbessern. Da kann man halt einfach nur sagen, schön oder nicht schön, aber mehr bringt es dann halt auch nicht.“ (H., Abs. 37)*

Notenbesprechungen fanden in der Regel quartalsweise statt (H., Abs. 39). Im Niederländisch-Unterricht wurden die Schüler\*innen am Ende der Stunde gefragt, inwieweit ihnen der Unterricht gefallen hat bzw. ob sie mit der gewählten Methode gut lernen konnten. Die Lehrkraft bekam das Feedback von den Schüler\*innen, was H. als positiv konnotiert (H., Abs. 51, 53). Den Umgang mit Fehlern im Allgemeinen erlebt H. als konstruktiv (ebd., Abs. 71). Ähnlich sieht es auch E.:

*„Das ist nicht schlimm, dann wird man halt berichtigt, oder man soll selber darauf kommen und wird halt nicht irgendwie ausgelacht oder man bekommt direkt eine 6. Es ist ja klar, dass man es*

*versucht hat. [...] Und der Lehrer erklärt das dann entweder, man soll es noch mal versuchen, oder die Schüler sollen das dann noch mal erklären, weil die Schüler das anders erklären als der Lehrer.“ (E., Abs. 97)*

Positives bzw. negatives Feedback gibt es in der Regel dann, wenn Schüler\*innen plötzlich eine deutlich bessere Note schreiben als gewöhnlich und umgekehrt (ebd., Abs.133). E. zeigt immer Leistungen im guten und sehr guten Bereich. Da dies normal sei, würde auch bei einer eins nicht mehr gejubelt (E., Abs. 99). Dies sei ihm auch nicht wichtig (ebd., 131). Besonders negatives oder positives Lernverhalten würde hingegen von den Lehrkräften kommentiert, weil es nur dann auffällt (ebd., Abs. 131; C., Abs. 123).

L. berichtet von halbjährlichem Feedback in Politik. Nach einer zurückgegebenen Klassenarbeit oder wenn sie sich unsicher sei, frage sie die Lehrkräfte nach ihrem Zwischenstand. F. erinnert sich an Feedback, wenn eine Arbeit schlecht war:

*„[...] Gucken Sie doch mal, das können Sie auf jeden Fall noch später gebrauchen. Das ist da wichtig, dass Sie das können. [...] Wenn ich einen Text abgebe, wird gesagt: Das ist schon mal gut, aber gucken Sie bei den Punkten nochmal, da fehlt noch was.“ (F., Abs. 141-146)*

L. ist ein regelmäßiges Feedback wichtig, weil ihr gute Noten wichtig sind und sie wissen möchte, was sie für gute Noten tun kann. Feedback erfolgt jedoch häufig defizitorientiert. Sie ist sich ihrer Fähigkeiten bewusst, jedoch unsicher, ob sie noch besser werden muss und deshalb möchte sie wissen, wo sie etwas verbessern kann (L., Abs. 53-55). Insbesondere die mündliche Mitarbeit gibt sie als eine ihrer Schwächen an. Dies sei abhängig von den Fächern. Wo sie sich unsicher ist, zeige sie nahezu kaum auf, anderenfalls melde sie sich oft im Unterricht (ebd., 54-55). Ihr ist es wichtig zu erfahren, warum sie in dem ein oder anderen Fach nicht so gut ist (ebd., Abs. 59). Nicht immer bekommt sie eine Antwort, wenn sie fragt, wie ihr aktueller Leistungsstand ist:

*„[...] manche Lehrer hören da nicht komplett zu, bei manchen muss man sehr, sehr oft nachfragen, typisch Lehrer würde ich mal sagen. Na aber, ist halt unterschiedlich die einen frage ich halt öfter, die weniger oft, manche nervt, weil ich so oft nachfrage.“ (L., Abs. 61)*

Sie weiß nicht, ob andere Schüler\*innen ein Feedback erhalten, wenn sie nicht danach fragen (L., Abs. 179). Aufgrund zahlreicher schlechter Leistungen wurde das Anspruchsniveau der Klassenarbeiten bei ihrer Klassenlehrerin reduziert, wodurch die Klassenarbeiten leichter seien als sie es sein müssten. Eine andere Lehrkraft hebt die Noten an und erkennt sogar Lösungen an, die durchgestrichen wurden, wenn sie richtig sind (ebd., Abs. 233).

### **10.3.7 Gestaltung des Übergangs (GÜ)**

Die Kategorie Gestaltung des Übergangs (GÜ) umfasst den Übergang aus verschiedenen Perspektiven sowie die Vorgehensweise, die Gelingensbedingungen und den Austausch mit den abgebenden Schulen.

M. kann sich an ein Vorgespräch erinnern, das stattgefunden hat:

*„[...] Ich habe das ja, wie gesagt, als ich mich angemeldet habe, hat mein Bildungskordinator, mein Klassenlehrer und mein stellvertretender Klassenlehrer haben das dann mitgekriegt, aber ich habe mir schon gewünscht, dass jetzt nicht jeder wissen muss, auch meine Mitschüler nicht. Weil mir das halt ein bisschen peinlich war und ich wollte nicht unbedingt anders behandelt werden deswegen.“* (M., Abs. 29)

E. kann sich daran erinnern, dass sich die Klassenlehrkräfte ausgetauscht haben, welche Rahmenbedingungen er benötige, damit er gut lernen kann und sich wohlfühlt (E., Abs. 11).

C. ist der Meinung, dass es wichtig sei, dass die Lehrkräfte und Mitschüler\*innen über seine Behinderung informiert sind, damit sie sein Verhalten besser verstehen und wissen, warum er sich in bestimmten Kontexten anders verhalte, als sie es erwarten würden (C., Abs. 55-59).

L. erinnert sich, dass es ein Gespräch gab, in dem u. a. über ihren Nachteilsausgleich gesprochen wurde. Dieser wurde mit den Beteiligten ausgehandelt und nicht einfach vorgegeben (L., Abs. 11, 167).

Es ist wichtig, dass alle Beteiligten über die jeweiligen individuellen Bedarfe der Schüler\*innen informiert werden, damit sie nicht überrascht sind, „wenn mal irgendwas Komisches passiert“ (E., Abs. 70-71).

Dem Kennenlernen kommt ebenfalls eine Bedeutung zu. M. ist eher langsamer mit dem Einleben und es dauert meistens eine Zeit lang, bis er soziale Kontakte zu Mitschüler\*innen hat. Er vermutet, dass es hilfreich war, in den Pausen mit den Mitschüler\*innen zusammensitzen und miteinander zu reden (M., Abs. 65). H. hat über gemeinsame Interessen Kontakte bekommen:

*„Also was mir halt wieder sehr geholfen hat, war halt, dass ich ziemlich schnell Kontakt zu anderen Schülern aufbauen konnte, indem man halt so gefragt hat, ja spielst du auch Minecraft, spielst du auch (unv.) Es ist hier im Vergleich zu meinen alten Schulen... Hier konnte ich halt viel schneller mich mit viel mehr Leuten antworten und sowas. Ansonsten finde ich auch, haben die Lehrer sich alle halt sehr, sehr gut vorgestellt. Nicht einfach nur so gesagt, ja hier, ich bin ja so und so und mache das und das, sondern auch wo sie früher gearbeitet haben, was sie gemacht haben, wie sie dazu kommen, dass sie Lehrer sind und sowas und, das hilft natürlich besser den Lehrer einzuschätzen und dann auch besser mit ihm klarzukommen.“* (H., Abs. 69)

Gemeinsame Nachmittagsaktivitäten auf dem Minecraft-Spielservers führe er darauf zurück, dass es sich um eine „*Informatikerklasse*“ mit „*gleichen Interessen*“ handle. Deshalb sei es leichter, eine gute Klassengemeinschaft zu bilden (ebd., Abs. 55), wodurch der Übergang bzw. die Eingliederung in die neue Klassengemeinschaft besser gelinge.

E. hat es geholfen, dass er in der Pause zu ihm bekannten Mitschüler\*innen aus der Vorgängerschule gehen konnte, da er in der neuen Klasse noch nicht so viele Bekannte hatte

bzw. sich mit ihnen nicht versteht (E., Abs. 93). C. ist der Meinung, dass er sich automatisch einlebt, wenn er an einem neuen Ort Zeit verbringt und sich mit der Zeit daran gewöhnt (C., Abs. 69). L. bestätigt dies. Ihr habe die Zeit immer geholfen und es wurde von Halbjahr zu Halbjahr besser, weil sie dann „übt“. Das können sie nicht generalisieren, allerdings sei es oft so. Sie müsse sich erst an den neuen Ort, den Unterricht und den Laborunterricht gewöhnen, zumal ein Berufskolleg keine normale Schule sei. Mit der Menge an Hausaufgaben komme sie nicht so gut klar. Hilfreich war auch, dass die Lehrkräfte viel Verständnis haben und Rücksicht nehmen, auch wenn Sie Protokolle oder Aufgaben nicht so schnell abgeben kann. Die Unterstützung sei sehr hilfreich. In erster Linie benötigt sie jedoch Zeit, um sich einzuleben (L., Abs. 123).

### **10.3.8 Professionelles Selbstverständnis aus der Schülerperspektive (PSv)**

Unter 10.3.7 wurden bereits einige Aspekte zusammengefasst, die es den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ermöglichen, sich einzuleben. Die Wahrnehmung der Schüler\*innen kann dabei variieren, es gibt jedoch Aspekte, die häufig zentral sind für das Verständnis, das sie von dem professionellen Selbstverständnis bzw. der Lehrer\*innenrolle haben. Dabei spielen u. a. Verständnis, Empathie, klare Kommunikation, Respekt und Wertschätzung sowie eine unterstützende Lernumgebung eine große Rolle.

*„Ich möchte mich wertgeschätzt fühlen, ist ja klar. [...]“* (M., Abs. 39)

Die entgegengebrachte Wertschätzung hat er nicht als leistungsabhängig empfunden, aus seiner Sicht wurden alle Schüler\*innen wertgeschätzt (M., Abs. 131). E. freut sich über aufrichtige Wertschätzung, allerdings wisse er, was er kann, und benötige daher nicht zwingend Wertschätzung für seine Leistung. Wenn ihm Wertschätzung von einer Person entgegengebracht werde, die ihm wichtig ist, dann freue er sich (E., Abs. 47).

Für F. sind gute Absprachen, Respekt, Vertrauen in die Eigenständigkeit der Schüler\*innen wesentliche inklusive Werte (F., Abs. 29). L. benötigt klare Absprachen und möglichst wenig Chaos (L., Abs. 9). Die Unterstützung bei Problemen durch die Klassen- bzw. Fachlehrkräfte sind für E. und L. wichtig (E., Abs. 77; L., Abs. 97). L. könne zwar auch ihren Schulbegleiter fragen, sie wägt allerdings ab, wen sie fragt, um eine möglichst konkrete Antwort zu bekommen (L., Abs. 101).

In Bezug auf Wertschätzung und Anerkennung individueller Stärken, merkt E. an, dass das Halten von Referaten „sein Lieblingsfach“ sei (E., Abs. 28-30). Dazu wurden von E. und C. bereits Angaben gemacht, die auch dem Unterpunkt Lehr- und Lerngestaltung/Feedback zugeordnet werden können bzw. dort Erwähnung finden (E., Abs. 47; C. 33-35).

Gerechtigkeit bedeutet für E. einerseits, dass jeder im Unterricht gleichbehandelt wird und andererseits, dass niemand z. B. aufgrund einer Behinderung benachteiligt wird. Niemand

darf z. B. aufgrund seines Aussehens benachteiligt werden. Eine Ungleichbehandlung bedeutet für ihn, dass Lehrkräfte Noten nach Sympathie verteilen und nicht nach Leistung oder erreichter Punktzahl (E., Abs. 49, 55; s. a. 10.3.2 Chancengleichheit).

Gerechtigkeit ist für F. ein großes Thema, da er an der Vorgängerschule die Erfahrung gemacht hat, dass die Lehrkräfte der Ansicht waren, es bei ihm mit „der Richtigkeit“ nicht so genau nehmen zu müssen und dann gegen ihn und seine Eltern gearbeitet haben, anstatt mit ihnen (F., Abs. 158). L. lehnt es ab, ungerecht behandelt zu werden, weil sie häufig auch außerhalb von Schule das Gefühl habe, ungerecht behandelt zu werden. In der Schule käme das auch vor, jedoch nicht so häufig:

*„[...] ich finde es auch nicht toll, wenn ich ungerecht behandelt werde und ich habe meist das Gefühl ungerecht behandelt zu werden immer mal wieder mal, also in der Schule, glaube ich nicht stark, aber es ist auch normal, mal ungerecht behandelt zu werden und wenn man anders ist, dann fühlt man sich alleine schon dadurch ungerecht behandelt, dass man anders ist. Weil das ja auch schon so eine Ungerechtigkeit ist, weil man Probleme hat, Freunde zu finden, das ist ja auch schon etwas, was man als ungerecht ansieht.“ (L., Abs. 79).*

Manche Lehrer lassen alle Schüler\*innen bei Klassenarbeiten so lange schreiben wie L., die eine Zeitzugabe bekommt. Dies findet L. ungerecht, da sie als einzige eine Zeitzugabe bewilligt bekommen hat und diese ihre „Nachteile“ ausgleichen soll und ihr Nachteilsausgleich durch diese Vorgehensweise nicht gewährt wurde (L., Abs. 80-83).

### 10.3.9 Masking

Inwieweit Masking das Leben der Schüler\*innen im exemplarischen Berufskolleg beeinflusst, wird allein durch die Informationen in den Interviews nicht deutlich. In der Fachliteratur wird beschrieben, dass Mädchen und Frauen häufig erfolgreicher ihren Autismus durch Masking verbergen können (vgl. Kap. 3.6; 3.9). Die Verfasserin dieser Arbeit kann diese Aussage nicht hinreichend verifizieren bzw. falsifizieren, da die Kontrollgruppe zu klein ist, um diesbezüglich valide Aussagen zu treffen. Es gibt jedoch mehrere Schüler\*innen im exemplarischen Berufskolleg, die versuchen, die Merkmale ihres Autismus zu verbergen. Während des Interviews äußert sich dazu nur L. (L., Abs. 71). Deshalb ergänzt die Verfasserin dieser Arbeit dieses Unterkapitel durch Aufzeichnungen aus ihrem Lerntagebuch.

L. versucht in der Schule „irgendwie klarzukommen“ und sagt, dass sie Übung darin habe (ebd., Abs. 69, 71, 73). Das sei häufig anstrengend:

*„Das weiß ich nicht so genau, also was ich halt merke, ist, also ich weiß es ja nicht, also wenn ich von der Schule wieder halt zurückfahre, dann ist es halt wie ankommen, dann ist es halt, als wenn eine Mauer fällt. In der Schule halt so, alles aushalten, alles normal, man merkt einfach gar nicht, wie anstrengend das war. Wenn man dann zu Hause ist, ist man überfordert, na alles zu viel und man ist echt enorm aggro und gereizt. Aber ich kann es halt nicht sagen, ob es wirklich bloß verstellen ist. Aber es heißt schon, du wirst halt in der Schule halt eher so dieses Aushalten hinkriegen und wenn dann quasi der Druck, quasi weg ist, wenn man in einer geschützten*

---

*normalen Umgebung ist, dann fällt das alles ab. Dann bricht halt im Vollen dann der Stress halt raus.“ (ebd., 71)*

Der Stress äußere sich bei L. unterschiedlich. Manchmal fange sie an zu zittern oder sich stark anzuspannen. Ab und zu sei ihr einfach alles zu viel. Dann seien in ihrem Kopf „100.000 Gedanken“. Sie laufe dann im Garten hin und her oder tanze, um ihre Energie „in Zaum zu kriegen“ oder sie esse oder trinke etwas, um sich abzureagieren. Manchmal beruhige sie das Hören von Musik in ihrem Zimmer oder das Sitzen auf der Kellertreppe. Das sei sehr unterschiedlich. Oder sie motze alle an, weil ihr alles zu viel wird – manchmal kündige sie das ihrem Betreuer schon vorher an (L., Abs. 73).

F. verhält sich in der Schule weitestgehend unauffällig, berichten seine Lehrkräfte. Wie anstrengend dies für F. und für andere Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist, verdeutlichen die Aufzeichnungen aus dem Lerntagebuch der Verfasserin:

Die Mutter von F. berichtet, dass er an manchen Tagen nach dem Unterricht kaum noch in der Lage sei, am Straßenverkehr teilzunehmen. Zu Hause stehe er mitten im Wohnzimmer und ziehe minutenlang eine Schublade auf und zu. Er sei zu Hause nicht gern allein in einem Raum. In der Schule ziehe er sich bei einem drohenden Overload (vgl. Kap. 3.8) „nach draußen“ zurück. Er brauche immer „Anschluss“. Seine Mutter begründet dies mit der komorbiden ADHS-Diagnose. Eine reizarme Umgebung sei für F. keine Alternative. Darüber hinaus berichte er seit den Herbstferien, dass ihn die Schule stark erschöpfe (vgl. Ltb. d. Verf.). Insbesondere bei F. und L. finden sich Hinweise darauf, dass sie viel Energie und Ressourcen aufbringen müssen, um Kompensationsstrategien anzuwenden, die sie unauffälliger wirken lassen (vgl. Kap. 3.9).

C. möchte am liebsten nur noch schlafen, wenn er zu Hause angekommen ist. Das Erledigen von Hausaufgaben ist ihm kaum noch möglich. Ein weiterer Schüler im Autismus-Spektrum zeigt ein nicht suizidales selbstverletzendes Verhalten (NSSV). Seine Mutter berichtet, dass ihr Sohn vom Berufsschultag so sehr gestresst sei, dass kleinste Stressoren zu Hause ausreichen, um Situationen eskalieren zu lassen. So habe er sich nach einer Aufforderung von seiner Mutter, die Waschmaschine einzuschalten, ein Messer an den Hals gehalten und sich verletzt.

### **10.3.9 Zusammenfassung**

Die Zusammenfassung der leitfadengestützten Interviews erfolgt analog zum Narrativ und greift die gebildeten Kategorien auf. Diese dienen dem empirischen Teil dieser Arbeit als „roter Faden“. Bei der folgenden strukturierten Auswertung sollen Gelingensbedingungen, unterstützende inklusive Strukturen sowie Barrieren des exemplarischen Berufskollegs

identifiziert werden. Letztere sollen Hinweise auf weitere Entwicklungspotenziale des exemplarischen Berufskolleg geben.

### **Habitussensibilität (Hs)**

In den Vorgesprächen mit den Kolleg\*innen im Vorfeld der Einschulung wird zunehmend deutlich, dass die Verantwortlichen des Systems Schule einen Unterstützungsbedarf der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum wahrnehmen, sich jedoch noch nicht in die betroffenen Schüler\*innen hineinversetzen können bzw. noch nicht die Motivation haben, um mit ihnen gemeinsam herauszufinden, wie ein individueller Nachteilsausgleich gestaltet werden kann (Ltb. d. Verf.). Sie haben ein Bewusstsein für die soziale Ungleichheit sowie den damit verbundenen Herausforderungen, sehen sich jedoch nicht als Teil von ungleichheitsrelevanten Praktiken (vgl. Kuhn 2023, o. S.; Ltb. d. V.). Dadurch wird ein lösungsorientiertes Handeln zunächst meist erschwert. Dies wird u. a. am Beispiel von M. deutlich. Dieser wird aufgefordert sich zu melden, wenn es einen Unterstützungsbedarf gibt. M. konstatiert, dass ihm die Lehrkräfte unsicher erschienen, wie er unterstützt werden konnte. Dadurch wird die Verantwortung für den Nachteilsausgleich an den betroffenen Schüler abgegeben. Häufig wird Ablehnung damit begründet, dass die Lehrkräfte nicht genügend im Umgang mit Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ausgebildet sind. Schlimmstenfalls wird die Behinderung durch die Lehrkraft negiert:

M. und E. berichten, dass sie genauso behandelt werden wie die Mitschüler\*innen (M., Abs. 13, 15; E. 17). Dies bestätigt auch C., der auf Nachfrage, ob er eine Verlängerung des Abgabezeitraums für eine Hausarbeit bekommen kann, da ihm aktuell „*alles zu viel ist*“, die Antwort erhält, dass es ausnahmsweise okay sei, da ein weiterer Schüler der Klasse die Hausarbeit auch verspätet abgeben darf (Ltb. d. Verf.). Eine zunächst vermutete Gleichbehandlung überlagert die Benachteiligung von C. Aufgrund seiner Behinderung kann die Vorgehensweise der Lehrkraft nicht als Gleichbehandlung angesehen werden, denn C. ist die Verlängerung nur gewährt worden, weil sie einem anderen Schüler auch gewährt worden ist.

Konkrete Anliegen unterstützen viele Lehrkräfte lösungsorientiert und kooperativ (H., Abs. 89; F., Abs. 65, 109). L. fühlt sich von den Lehrkräften „beachtet“ und bleibt mit ihnen im Gespräch. Diese gehen jedoch nicht immer aktiv auf sie zu, sondern reagieren in erster Linie erst, wenn offensichtlich ist, dass sie überfordert ist (L., Abs. 110-111, 115, 91-92). Nicht bei allen Lehrer\*innen werden die Schüler\*innen in ihrem So-Sein respektiert (ebd., Abs. 110-111). Dadurch wird die professionelle Schüler\*innen-Lehrer\*innenbeziehung gestört. Lernende ziehen sich zurück und Lehrende fühlen sich überfordert, wodurch es bereits zu Eskalationen im Unterricht kam. Der Umgang mit Benachteiligung wird von vielen

Kolleg\*innen als Notwendigkeit anerkannt, Unterstützung und Lösungen werden jedoch kaum präventiv, sondern allenfalls reaktiv angeboten.

H. beschreibt die Haltung der Lehrkräfte in Bezug auf Feedback sehr offen (H., Abs. 53). C. sieht eine gute Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung als Voraussetzung dafür an, dass die Lehrer\*innen gegenüber den Problemen der Schüler\*innen offen sein können (C., Abs. 37). F. ist ebenfalls der Meinung, dass die Lehrkräfte größtenteils gegenüber den Schüler\*innen eine offene Haltung haben und bezieht sich auf die Klärung von Missverständnissen und Problemen (F., Abs. 83). Bei L. führt das Verhalten einiger Lehrkräfte dazu, dass sie ihnen gegenüber vorsichtig ist, um keine Nachteile zu haben (L., Abs. 65). An den Ausführungen der Schüler\*innen wird deutlich, dass eine gute Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung sowie eine offene Haltung eine wesentliche Grundlage für eine gelingende Inklusion ist. Der Fokus der Schüler\*innen in den Interviews liegt in erster Linie auf den Kompetenzen und Haltungen der Lehrkräfte im Hinblick auf die pädagogischen Aspekte, weniger auf fachlichen und didaktischen Aspekten. Die Lehrkräfte werden zudem meist als fachlich kompetent wahrgenommen (H., Abs. 33; E., Abs. 44-45). Für die meisten Schüler\*innen ist es wichtig, dass sie ihre (Klassen-)Lehrkraft jederzeit ansprechen können. Unterricht hat per se eine dialogische Struktur, wobei dabei der professionellen Beziehung zwischen den Lernenden und den Lehrenden eine besondere Bedeutung zu kommt. Nach Hattie ist eine *„Atmosphäre des Vertrauens, des Zutrauens, der Geborgenheit, der Fürsorge und des Wohlwollens unerlässlich für Bildung im Allgemeinen und schulische Leistung im Besonderen“* (vgl. Hattie 2023, 114; Einl.; Kap. 7.1.4; H., Abs. 67; F., Abs. 29). In Relation auf den theoretischen Teil dieser Arbeit und wie bereits einleitend skizziert, ist das Menschenbild basal für eine inklusive Didaktik (vgl. Rödler 2020, 127). Die Aussagen der Schüler\*innen in den Interviews verdeutlichen, dass ein würdevolles Verhältnis und die Beziehungsgestaltung aller Beteiligten von großer Bedeutung sind (vgl. Einl.; Buber 1965, 32) und dazu beitragen, dass sich die Schüler\*innen wohlfühlen. Die Beziehungsgestaltung begünstigt die soziale Interaktion und Kommunikation in allen schulischen Beziehungskonstellationen bzw. Kontexten und impliziert sowohl interne als auch externe Partner\*innen (vgl. Kap. 1.1, 6.1.2, 7.1, 6.2.1; Tab. 8; L. Abs. 65).

Für E. bedeutet Chancengleichheit, dass alle die gleichen Aufgaben bekommen und die schnelleren auf die langsameren Schüler\*innen warten (E., Abs. 55) sowie dass die Lehrkräfte auf jeden eingehen (ebd., Abs. 17). Dieser Aussage lassen sich zwei Aspekte entnehmen: Chancengleichheit wird der Aussage nach mit Differenzierung nahezu gleichgesetzt. Eine Differenzierung bedeutet für E., dass der Lehr-Lern-Prozess so lange stagniert, bis alle Schüler\*innen ihre Aufgaben gelöst haben. Dabei wird der Aspekt behinderungsbedingter Nachteile nicht explizit berücksichtigt. In Bezug auf individuelle Förderung merkt M. u. a. an, dass die Hausaufgaben für diejenigen Schüler\*innen entfielen, die mit ihren

Aufgaben in der Schule fertig geworden sind oder die Schüler\*innen, die bereits mit ihren Aufgaben fertig waren gewartet haben, bis alle ihre Aufgaben fertiggestellt hatten. Das sieht F. ähnlich: Wenn Schüler\*innen schneller mit den Aufgaben fertig sind, dann warten sie, bis alle fertig sind (F., Abs. 215, 217), es gibt weitere Aufgaben oder es geht nicht eher mit dem Lernstoff weiter, bis alle es verstanden haben (ebd., Abs. 180). Differenzierte Aufgaben bzw. Zusatzaufgaben gab es laut M. und L. (L., Abs. 234-235) nicht. Laut M. gab es während seiner Schulzeit im exemplarischen Berufskolleg keine Zusatzangebote. Eine Herausforderung waren für ihn Aufgaben, die er nicht so gut lösen konnte (M., Abs. 139, 141, 143, 145, 147, 149). H. hat individuelle Förderung im Politikunterricht erlebt, als ihm der Lehrer Sekundärliteratur ausgeliehen hat. Eine Differenzierung findet laut E. in der Regel durch eine Vereinfachung der Aufgaben oder mehrfache Erklärungen statt (E., Abs. 67; L., 234-235). Im System Schule ist eine individuelle Förderung und Forderung obligatorisch. Positiv anzumerken ist, dass seitens der Lehrkräfte das Ziel verfolgt wird, dass alle Schüler\*innen das Unterrichtsziel erreichen (vgl. 10.3.2). Neben der Kompensation von Defiziten steht jedoch die Förderung von Begabungen und von außergewöhnlicher Exzellenz nicht im Fokus, obwohl diese im Sinne einer individuellen Förderung im Schulgesetz verankert ist (vgl. Einl., Kap. 2.2). Zudem dient das Warten der „schnelleren Schüler\*innen“ auf die „langsameren“ dazu, möglichst homogene Lerngruppen zu schaffen, wodurch Lern- und Leistungsprobleme initiiert und verstärkt werden (vgl. Kap. 7.1.5; Ltb. d. Verf.) Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass die Lernenden nicht als *„förderungsbedürftige Wesen mit unterschiedlichem Entwicklungspotenzial angesehen werden, die allesamt gleichermaßen wertvoll sind“* sowie nicht *„in einer differenzierten Weise“* angesprochen werden (vgl. Kap. 7.1.5).

Als alternative Leistungsformate werden das Lernen von Vokabeln oder Quizlet angegeben (C., Abs. 134-137). Nach wie vor wird in den Klassen häufig „frontal“ unterrichtet (ebd.). Manchmal sind den Lehrkräften die individuellen Stärken der Schüler\*innen nicht bekannt (L., Abs. 159; C. 107). C. merkt in seinem erneuten Aufnahmegespräch an, dass es für ihn schwierig sei, wenn er im Unterricht nichts mehr zu tun haben. Langeweile stelle für ihn eine Überforderung dar. Weitere, nicht zu schwierige, Aufgaben oder das Hören von Musik seien geeignete Lösungen, um das Gefühl der Überforderung zu vermeiden und um weiterhin konzentriert zu bleiben (Ltb. d. Verf.). Alternative Leistungsformate wie z. B. das Halten von Referaten bereitet den meisten der interviewten Schüler\*innen keine Schwierigkeiten (C., 134-137; L., Abs. 190-195). Wenn es die Möglichkeit gibt, das Halten von Referaten zu vermeiden, würden einige der Schüler\*innen diese allerdings nutzen bzw. den Vortrag lieber in einer Kleingruppe halten (F., Abs. 180; L. 190-195). Nahezu allen Schüler\*innen ist das Einhalten von Absprachen und Regeln sehr wichtig (F., Abs. 96-97; Lerntagebuch d. Verf.). Dies zeigt sich auch in kooperativen Lernsituationen. Wenn die Rollenverteilung

geklärt bzw. eine Verständigung möglich ist, dann ist auch die Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand sowie eine gegenseitige Unterstützung der Schüler\*innen realisierbar (vgl. 7.1.2).

### **Kooperation (Ko)**

Im Folgenden wird deutlich, dass die Beziehungsgestaltung und die Kooperation in Lernprozessen in hohem Maße korrelieren bzw. der Bildungsprozess von sozialem Lernen dependent ist (vgl. Kap. 1.1, 6.1.2, 7.1, 7.1.2). Soziales Lernen sollte demzufolge im Schulprogramm fest implementiert sein, denn eine positive Beziehung, die auf Vertrauen basiert, kann die Bereitschaft zur Kooperation fördern. Weil Kooperation und Beziehungsgestaltung einander bedingen, können sie kategorial nicht eindeutig voneinander getrennt dargestellt werden. Das dem Kapitel 1.1 vorangestellte Zitat verdeutlicht die Relevanz von sozialem und kooperativem Lernen (vgl. Kap. 1.1). Auch ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit, wie z. B. ähnliche Interessen, begünstigen eine Kooperation (vgl. Kap. 1.2; H., Abs. 9).

Während der Interviews wird deutlich, dass die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum eher bereit sind, Leistung zu erbringen und mit den Lehrkräften zu kooperieren, wenn sie ihnen vertrauen. Dabei spielt auch eine transparente und gute Kommunikation eine große Rolle. M. und H. beschreiben ihr Verhältnis zu den Lehrkräften als unproblematisch. Einige Lehrer\*innen werden als formaler, kommunikativer oder strenger beschrieben. Wesentliche Eigenschaften, die den interviewten Schüler\*innen wichtig erscheinen, sind, dass die Lehrkräfte ihnen wohlgesonnen und bereit sind, sie zu unterstützen, sie mögen, Rücksicht nehmen, und respektvoll bzw. auf Augenhöhe mit ihnen kommunizieren (M., Abs. 5, 27, 31, 33, 57; H., Abs. 29, 31; E., Abs. 7, 33; C., Abs. 5, 27-28; F., Abs. 9; 15, 35, 72-73; L., Abs. 51, 113). Eine symmetrische Beziehung kann nur „auf Augenhöhe“ gelingen (vgl. Kap. 1.1, 6.1.2, 7.1). H. empfindet das eigenständige Lernen ohne Aufsicht als Vertrauensbeweis (H., Abs. 67). Auch mit den Mitschüler\*innen verstehen sich die befragten Autist\*innen meist gut. Es wird deutlich, dass es ihnen wichtig ist, gemocht zu werden (M., Abs. 57). H. denkt, dass gemeinsame Interessen das Bilden einer Klassengemeinschaft erleichtern (H., Abs. 55). E. fühlt sich in seiner Klasse wohl. Die Lehrer\*innen seien „ganz gut“ und sie nähmen Rücksicht auf ihn. Dennoch könne er sich manchmal nicht konzentrieren (E., Abs. 7). C. hatte ab und zu Schwierigkeiten mit dem sozialen Miteinander (C., Abs. 5). F. findet seine Mitschüler\*innen zu laut und desinteressiert (F., Abs. 11) und traut einigen nicht (ebd., Abs. 57). Viele Schüler\*innen im Autismus-Spektrum lehnen eine hohe Lautstärke ab und nutzen dann einen Gehörschutz oder suchen einen Rückzugsort auf. Bei manchen Schüler\*innen reicht es erfahrungsgemäß sogar aus, zu wissen, dass es die Möglichkeit eines Rückzugs gibt. Dies zeigt, dass Sicherheit auch eine große Rolle im Schulalltag spielt.

L. ist bewusst, dass einige Mitschüler\*innen mit ihrem Verhalten nicht so gut umgehen können. Sie sieht in dem höheren Alter der Schüler\*innen einen großen Vorteil, da ältere Schüler\*innen ein anderes Verständnis von Behinderung haben (L., Abs. 113). Das Anbahnen von Freundschaften gelingt den meisten Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Berufskolleg selten. Viele von ihnen wünschen sich den Kontakt zu den Mitschüler\*innen. Soziale Interaktionen, insbesondere das Knüpfen von Kontakten zu den Mitschüler\*innen, bereitet vielen Schüler\*innen im Autismus-Spektrum Schwierigkeiten. Kontaktaufnahmen können daran scheitern, dass das Verhalten der Schüler\*innen als seltsam, anstrengend oder auffällig wahrgenommen wird. Eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Inklusion ist soziales Lernen, da es unabdingbar mit dem Bildungsprozess verknüpft ist (vgl. Kap. 1.1). Bei C. führte sein unverständener Humor dazu, dass er von einigen Mitschüler\*innen über einen Instant-Messaging-Dienst gemobbt wurde. Durch den zunehmenden Druck, der auf C. ausgeübt wurde, eskalierte die Situation im Unterricht. Der Humor von C. wurde von den Mitschüler\*innen nicht verstanden. Der ständige virtuelle Druck führte dazu, dass C. im Unterricht aggressiv wurde und einer Schülerin an den Haaren zog. C. wurde vom Unterricht vorübergehend suspendiert, der Vorfall nie abschließend bzw. transparent geklärt (Ltb. d. Verf.). Die Unerfahrenheit der Lehrkräfte, das Unverständnis des Verhaltens von C. auf Seiten der Mitschüler\*innen sowie nicht schuleigene Kommunikationsplattformen ermöglichen das Cyber-Mobbing (vgl. Kap. 5). In diesem Beispiel waren die offensichtlichen Verhaltensauffälligkeiten, die die Mitschüler\*innen nicht verstanden haben sowie das Unverständnis der Mitschüler\*innen für das Verhalten u. a. ursächlich für den Konflikt im schulischen Umfeld. Da der Konflikt zunächst verdeckt und virtuell gewachsen ist, wurde dieser erst sichtbar, als die Situation eskalierte (vgl. Kap. 3.8). Die Beteiligung an den virtuellen Gesprächen und die zuweilen ungeschickte Kontaktaufnahme im schulischen Kontext weisen darauf, dass auch Schüler\*innen im Autismus-Spektrum einen Wunsch nach Kontakt mit Gleichaltrigen haben, auch wenn sie diesen nicht immer explizit äußern (können) (Ltb. d. Verf.). Obwohl die autistischen Schüler\*innen während der Interviews häufig sehr reflektiert erscheinen, haftet ihnen ihr Habitus an, wie eine zweite Haut. Durch z. B. eine wenig ausgeprägte Fähigkeit zur Theory of Mind sind sie nicht immer in der Lage, situationsadäquat zu reagieren, bzw. sich in andere hineinzuversetzen (vgl. Tab. 5; Kap. 3.5.1). Das kann sowohl im Kontakt mit den Schüler\*innen als auch im Kontakt mit den Lehrenden zu Missverständnissen und Konflikten führen. Auch das Erkennen und Deuten nonverbaler Signale fällt einigen Schüler\*innen im Autismus-Spektrum schwer (vgl. Tab. 8 i. Kap. 3.5; Demes 2011, 63 ff.). Einige autistische Schüler\*innen berichten in Beratungssituationen von der misslungenen Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen sowie Mitschüler\*innen (Ltb. d. Verf.). Dennoch haben einige autistische Schüler\*innen soziale Kontakte innerhalb ihrer Lerngruppe aufbauen können (M., Abs. 65; H.; Abs. 69). In einem positiven Klassenklima

können Konflikte darüber hinaus oftmals konstruktiv gelöst und Beziehungen gestärkt werden, wodurch sich u. a. kooperative Lernformen leichter realisieren lassen.

L. bezeichnet sich selbst als anstrengend und sie reflektiert, dass einige Menschen mit ihr nicht umgehen können oder es nicht verstehen, wenn jemand „anders“ ist (L., Abs. 113). Damit spielt L. u. a. auf ihr Weinen bei Überforderung an. Die Lehrkräfte möchten dann meist intervenieren. L. benötigt in solchen Situationen jedoch nur ein wenig Zeit. Das ist für Außenstehende nicht immer nachvollziehbar. Häufig werden abundante Verhaltensweisen als „kindisch“ abgewertet (vgl. Kap. 3.8). Für die Betroffenen stellen sie jedoch eine kompetente, kompensatorische Verhaltensweise auf eine Überforderung und Überlastung dar (vgl. ebd.), deren Ausdruck sehr variabel und situationsabhängig ist.

Die Kooperation und Kommunikation mit den Eltern, Erziehungsberechtigten oder anderen Bezugspersonen sowie ein regelmäßiger Austausch sind notwendig, um den Prozess der Inklusion optimal zu gestalten. Die Vielfalt und Relevanz subsidiärer Unterstützungsmöglichkeiten werden in Kap. 6 ausführlich erläutert. Dabei stehen in erster Linie die Äußerungen und genannten Bedarfe der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Fokus, da sie die Expert\*innen für ihren Lernprozess sind und die eigenen Bedarfe am besten kennen. Manchmal können die Bezugspersonen weitere hilfreiche Tipps geben, damit der Unterrichtsalltag für die Betroffenen optimal gestaltet werden kann. Dabei sind die Übergangsgespräche ein probates Mittel, an dem auf Wunsch der Schüler\*innen bzw. bei minderjährigen Schüler\*innen auch die Eltern sowie weitere unterstützende Partner\*innen teilnehmen (vgl. Kap. 6.1 ff.). Darüber hinaus erfahren die Lehrkräfte und das Schulpersonal häufig nicht, wie es den Schüler\*innen zu Hause geht bzw. wie sie sich nach dem Unterricht verhalten. Im Gespräch mit einer Mutter stellt sich z. B. heraus, dass ihr Sohn zu Hause ein NSSV zeigte (Ltb. d. Verf.). Für ihn bedeutete es z. B. eine Entlastung, dass er sich von einem Unterrichtsfach auf Wunsch befreien lassen konnte. Dadurch hat er Zeit, um sich während des Schulalltags zu erholen. Manche Bezugspersonen informieren die Lehrkräfte über Probleme, wenn die Schüler\*innen selbst nicht dazu in der Lage sind. Durch den offenen und transparenten Austausch können einige Stressoren beseitigt und dadurch die Schüler\*innen entlastet werden. Die Schulbegleitung nimmt zudem eine wichtige Schlüsselrolle ein. Sie fungiert u. a., falls notwendig, als „Kommunikationsbrücke“ zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden und sorgt dafür, dass der bewilligte NTA eingehalten wird (vgl. Kap. 6.1.2). Nicht immer ist die Rolle der Schulbegleitung allen Beteiligten klar. In Abhängigkeit von den individuellen Bedarfen der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist der Tätigkeitsbereich der Schulbegleitung sehr variabel und die Aufgaben müssen allen Beteiligten bekannt sein, damit es nicht zu unausgesprochenen Erwartungshaltungen kommt, die zu einer großen Unzufriedenheit führen können (vgl. ebd.). Die meisten der interviewten Schüler\*innen wenden sich bei Fragen, Unterstützungsbedarf und Problemen an die

Klassenlehrkraft, nur ein Schüler hat Kontakt zum Beratungsteam aufgenommen (M., Abs. 60-61; C., Abs. 41, 43; F., Abs. 15, 26-27, 50-51; 55, 101, 129). Die Inklusionsbeauftragten sind den Schüler\*innen zum Zeitpunkt der Interviews nicht bekannt. Zuständige Unterstützer\*innen werden häufig von den Lehrkräften nur kontaktiert, wenn es Konflikte oder Probleme gibt. Dies liegt u. a. auch daran, dass den Klassenlehrkräften nicht alle subsidiären Unterstützungsmaßnahmen bekannt sind und sie manchmal auch von den Herausforderungen „überrascht“ werden und nur reaktiv agieren können. Manchen ist es unangenehm, Unterstützung zu akquirieren, weil sie nicht als defizitär angesehen werden möchten (vgl. 6.1 ff.) oder unsicher sind, ob sich ihr Handeln negativ auf die Bildungsbiografie der Schüler\*innen auswirken kann (Ltb. d. Verf.).

### **Rahmenbedingungen (Rb)**

Wie bereits in Kap. 1.3 erläutert, zeigen die Erfahrungen im exemplarischen Berufskolleg, dass die Leistungen der meisten Schüler\*innen im Autismus-Spektrum sehr gut sind und sie ihr Ausbildungsziel erreichen, wenn die Rahmenbedingungen an ihre besonderen Bedarfe adaptiert werden. Der Raumgestaltung kommt dabei häufig am wenigsten Beachtung zu, da sie häufig als gegeben hingenommen wird. Auch die Verf. dieser Arbeit hat diesen Aspekt in den Interviews vernachlässigt. Nach Köpfer ist der Raum jedoch nicht nur eine statische Umgebung, sondern auch ein Produkt des Handelns (vgl. Kap. 6.1.3). Wie bereits angemerkt, haben insbesondere erfahrene Schulbegleiter\*innen ein besonderes Augenmerk dafür, Problemquellen zu identifizieren (vgl. Kap. 6.1.2; 6.1.3). Da nicht alle autistischen Schüler\*innen im Berufskolleg eine Schulbegleitung haben, ist es u. U. sehr hilfreich, mit den Schüler\*innen als Expert\*innen für eigenes Lernen vorab die Klassenräume auf Problemquellen hin zu analysieren. Dem Lerntagebuch der Verfasserin sind Äußerungen der Schüler\*innen zu entnehmen, die darauf hindeuten, dass es Aspekte in der Raumgestaltung gibt, welche von den Schüler\*innen als „unangenehm“ wahrgenommen werden. Dies zeigte sich bei der Wahl eines Raumes in der Schule für die Durchführung der Interviews. F. konnte konkret sagen, in welchen Raum er nicht möchte und welchen Raum er für das Interview favorisiert (vgl. Ltb. d. Verf.). L. lehnte den für das Interview geplanten Raum ab, weil sie die Stühle dort nicht mag, da sie nicht denen in den Klassenräumen entsprechen (vgl. Ltb. d. Verf.).

Beobachtungen zeigen, dass die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im exemplarischen Berufskolleg häufig allein in der ersten Reihe sitzen (vgl. C., L., F.). Dadurch wird es den Schüler\*innen erschwert, soziale Kontakte zu den Mitschüler\*innen aufzubauen (vgl. Ltb. d. Verf.). Den Lehrkräften kommt eine wichtige Aufgabe zu: Die Schaffung von Möglichkeiten für soziale Interaktion und Anerkennung sowie die Adjustierung und Allokation von unterstützenden Maßnahmen (vgl. Tab. 9 i. Kap. 6.1.3).

Einige der befragten Schüler\*innen sind der Auffassung, dass möglicherweise die Altersstruktur der Schüler\*innen im Berufskolleg dazu beiträgt, dass eine soziale Inklusion der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum besser gelingen kann und insgesamt eine entspannendere Atmosphäre im Berufskolleg vorherrscht als die Schüler\*innen es von ihren Vorgängerschulen gewohnt sind (M., Abs. 11; L., Abs. 5, 113; H., Abs. 55-57). Das lässt sich u. a. auch auf die Struktur des Berufskollegs und die Lehrkräfte zurückführen (M., Abs. 5; E., Abs. 7). Vorteilhaft erscheint es auch, dass sich viele Schüler\*innen die fachlichen Schwerpunkte aussuchen können, die sie interessieren und deshalb Schüler\*innen mit sehr ähnlichen Interessen in einer Klasse unterrichtet werden (H., Abs. 9; C., Abs. 7). F. hat in seinem Bildungsgang eine gegenteilige Erfahrung gemacht: Die Berufsschule bietet Schüler\*innen die Möglichkeit, das Fachabitur zu erwerben. Diesen Anforderungen sind einige Schüler\*innen volitional und motivational noch nicht gewachsen, obwohl sie die erforderliche Qualifikation bereits erworben haben. Aufgrund von Überforderungs- und Belastungsreaktionen kommt es zu „Störungen im Klassenzimmer“, die sich u. a. durch eine erhöhte Unruhe und Lautstärke äußert. Diese Störungen belasteten u. a. F. sehr, so dass er sich nur noch schwer konzentrieren konnte. Er entschied sich in eine andere, ruhigere Klasse zu wechseln (Ltb. d. Verf.).

Fast alle autistischen Schüler\*innen des exemplarischen Berufskollegs haben bereits Mobbing Erfahrungen (vgl. Kap. 5). Dies kann dem Lerntagebuch der Verfasserin dieser Arbeit sowie den Berichten der Aufnahmegespräche entnommen werden. Auch M. berichtet von Mobbing Erfahrungen (M., Abs. 9). Im Berufskolleg habe er keine Mobbing Erfahrungen gemacht, allerdings auch kein Präventivprogramm wahrgenommen (ebd., Abs. 17). Die meisten der befragten Schüler\*innen finden es schwer, neue Kontakte zu knüpfen, warten eher auf die Initiative seitens der Mitschüler\*innen oder treffen sich in den Pausen mit ehemaligen Mitschüler\*innen aus der Sekundarstufe I.

L. merkt im Interview an, dass sie bei einigen Lehrkräften vorsichtiger sei, da sie darauf angewiesen sei, dass sie auf sie Rücksicht nähmen (L., Abs. 65). Dies impliziert, dass sie einen Zusammenhang zwischen einem eingeforderten Unterstützungsbedarf sowie der Qualität der pädagogischen Beziehung wahrnimmt. Dadurch wird die Hypothese in Kap. 1.1, dass Lernen Beziehung braucht, erneut gestützt. Die Beziehungsgestaltung darf allerdings nicht davon abhängig sein, dass die Schüler\*innen sich an das System Schule anpassen bzw. sich maskieren, um bei Bedarf unterstützt zu werden. Anerkennung und Wertschätzung sollten inklusive Werte sein, die voraussetzungslos sind. M. ist der Meinung, dass Anerkennung und Wertschätzung in der Schule mit guten Leistungen korrelieren (M., Abs. 39).

Eine pädagogische Beziehung, die von Vertrauen, Respekt und (emotionaler) Unterstützung geprägt ist, kann sich positiv auf die Entwicklung der Lernenden auswirken. Zudem zeigen sich Lernende, die ein gutes Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Verhältnis haben, erfahrungsgemäß motivierter und offener gegenüber neuen Lernerfahrungen. L. hat erkannt, dass insbesondere für Lernende mit besonderem Unterstützungsbedarf eine gute pädagogische Beziehung von entscheidender Bedeutung sein kann, die Sicherheit bietet und es insbesondere Schüler\*innen im Autismus-Spektrum erleichtert, Unterstützung einzufordern und anzunehmen sowie ihre individuellen Bedürfnisse zu äußern.

Ein Nachteilsausgleich (NTA) (vgl. Kap. 2.7) soll dazu dienen, behinderungsbedingte Nachteile auszugleichen. Im Berufskolleg bleiben das Anforderungsniveau bzw. die fachlichen Leistungsanforderungen bei Abschlüssen der jeweiligen Bildungsgänge davon unberührt. Über die Art bzw. den Umfang des NTA wird immer nach Rücksprache mit den autistischen Schüler\*innen bzw. bei Minderjährigen zusätzlich mit den Sorgeberechtigten, den unterrichtenden Lehrkräften und der Inklusionsbeauftragten beraten. Die Genehmigung erfolgt durch die Schulleitung. Der NTA kann auf Antrag jederzeit an die jeweiligen Bedarfe adaptiert werden. Dabei müssen die rechtlichen Grundlagen für den Nachteilsausgleich berücksichtigt werden (vgl. Kap. 2.7). Auffallend ist, dass die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum größtenteils nicht so genau wissen, welchen NTA sie bekommen. Darüber hinaus ist jeder NTA individuell gestaltet und dies erfordert ein hohes Maß an Transparenz sowie, dass nicht nur die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum selbst, sondern auch alle unterrichtenden Lehrkräfte über den Umfang des NTA informiert werden und diesen im Sinne der Lernenden umsetzen.

L. hat in diesem Zusammenhang die Erfahrung gemacht, dass ihr bewilligter NTA, eine Zeitverlängerung bei Klassenarbeiten, auch den Mitschüler\*innen gewährt wurde, wodurch es für L. kein NTA mehr ist (L., Abs. 80-83). Nahezu alle Autist\*innen des exemplarischen Berufskolleg bekommen eine Zeitverlängerung bei schriftlichen Arbeiten sowie Prüfungen. Darüber hinaus gibt es individuelle Vereinbarungen wie die Nutzung eines Laptops, die Möglichkeit sich zurückzuziehen, eine veränderte Pausenregelung etc. (vgl. Anhang 5). Einigen Schüler\*innen im Autismus-Spektrum reicht das Wissen um diese Möglichkeiten aus. Es gibt ihnen im schulischen Alltag Sicherheit. Zudem ist es ihnen wichtig, dass die Lehrkräfte über ihre besonderen Bedarfe informiert sind (E., Abs. 107).

### **Erleben von Lehr-/Lerngestaltung (LeLeG)**

Die Lehr- und Lerngestaltung umfasst u. a. die Differenzierung und Individualisierung von Unterricht sowie die Inklusion von Schüler\*innen mit ihren individuellen Bedarfen und Bedürfnissen. Sie zielt darauf ab, die Lernmotivation zu steigern und die Lernerfolge der Schüler\*innen sicherzustellen. Die Qualität des Lehrens und Lernens wird auf verschiedenen

Ebenen wahrgenommen: Auf der Beziehungsebene, der fachlichen sowie der organisatorischen Ebene. Wesentlich für das schulische Lernen ist es, dass sich die Schüler\*innen im Unterricht wohlfühlen (M., Abs. 5; C. Abs. 6-7, 37). Dies korreliert mit einer guten Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung. Manche Lehrkräfte reagieren z. B. auf das Weinen von L. bei Überforderung ebenfalls mit Überforderung. L. wird dann angeboten, in einen anderen Raum zu gehen. Dies stellt eine Separation dar, die eine soziale Exklusion begünstigt. An dieser Stelle erfolgt wiederholt der Bezug zu Kap. 6.1.3: der separate Raum, positiv konnotiert als eigenständig bei Bedarf aufzusuchender Rückzugsraum, wird durch den „Verweis“ zu einem Ort der Exklusion. Dies stellt keine das soziale Miteinander begünstigende Vorgehensweise dar, sondern es behindert das soziale Lernen (vgl. Kap. 1.1) sowie die Übernahme sozialer Verantwortung. Schlimmstenfalls kann die wiederholte soziale Exklusion durch die Lehrkraft dazu führen, dass die Betroffenen durch eine misslungene Inklusion stigmatisiert und gemobbt werden (vgl. Kap. 5). Eine positive Haltung aller Beteiligten ist eine notwendige Voraussetzung für einen gelingenden Inklusionsprozess (vgl. 7.1.2). Für die Lehrkräfte und für die Schüler\*innen ist es entwicklungsförderlich, das eigene soziale System zu erkunden und sich selbst wahrzunehmen (vgl. 7.1.3) sowie zu reflektieren. Eine veränderte Sichtweise kann das soziale Miteinander ermöglichen und verbessern (vgl. 7.1.5).

Insgesamt sind die interviewten Schüler\*innen mit den Lehrkräften größtenteils zufrieden. Die Lehrkräfte werden als fachlich kompetent wahrgenommen (H., Abs. 33; E., Abs. 44-45), unterstützen die Schüler\*innen größtenteils und versuchen in Kooperation mit ihnen eine Lösung zu finden. Es gibt darüber hinaus Lehrkräfte, die als strenger und unnachgiebiger empfunden werden, mit denen das Klären von Meinungsverschiedenheiten aber meistens möglich ist (F., Abs. 37).

Die interviewten Schüler\*innen haben in der Regel keine Probleme, mit anderen zusammenzuarbeiten, benötigen aber individuelle Unterstützung und Gruppengrößen. Den meisten der interviewten Schüler\*innen ist es wichtig, dass alle in der Gruppe mitarbeiten bzw. die Rollen klar verteilt sind. Dabei sei es u. a. wichtig, dass es auch anspruchsvollere Themen gibt, die Gruppenzusammensetzung gleichbleibend ist, die kollaborierenden Schüler\*innen harmonieren und es keinen Streit gibt (M., Abs. 88-89, 97, 98; H., Abs. 19, 25, 27, 119, 121; E., Abs. 121, 125; C., Abs. 16, 115; F., Abs. 31, 33; L., Abs. 9, 35, 39). Wenn Sie wählen können, dann bevorzugen einige von ihnen die Partner\*innen- oder Einzelarbeit (M., Abs. 88-89, 97; L., Abs. 47). Die Wahl der Sozialform ist u. a. eine Möglichkeit, Schüler\*innen in einer differenzierten Weise anzusprechen. Die Berücksichtigung vielfältiger Formen des sozialen Miteinanders meidet Selektionsentscheidungen und ermöglicht, dass die Schüler\*innen anknüpfend an ihren individuellen Lernausgangslagen und Dispositionen miteinander und voneinander lernen können (vgl. Kap. 7.1.5).

Zum Lerntempo gibt es kaum konkrete Rückmeldungen. E. wählt sich vorzugsweise anspruchsvollere Themen aus, C. benötigt möglichst schnell weitere Aufgaben, wenn er die vorgegebenen Aufgaben schon fertiggestellt hat, da ihn das Warten auf die Mitschüler\*innen überfordert und er die Konzentration dann nicht aufrechterhalten kann. Je nachdem wie leicht den Schüler\*innen das Lernen in den Fächern fällt, gelingt es ihnen manche Aufgaben schneller und manche langsamer zu bearbeiten. Das Lerntempo variiert und hängt von verschiedenen Faktoren ab (C., Abs. 18). Das Warten auf langsamere Schüler\*innen wird als unangenehm wahrgenommen, weil es meist mit dem eigenen Konzentrationsabfall einhergeht. Einige der Schüler\*innen bevorzugen eine stärkere Trennung von Schule und Freizeit. Ihnen fällt es leichter, die Hausaufgaben in der Schule zu erledigen, da ihnen zu Hause oft die Motivation und die notwendige Konzentration fehlt. Sie sehen die Notwendigkeit, dass Unterrichtsinhalte nachgearbeitet bzw. trainiert werden müssen (M., Abs. 93). Eine Aussage zur Quantität der Aufgaben wird nur implizit gemacht und ist u. a. von den jeweiligen Interessen und Fähigkeiten der Schüler\*innen in den Fächern und abhängig. Wenn die Schüler\*innen schnell mit ihren Aufgaben fertig sind, werden ihnen nicht immer weitere Aufgaben bzw. Aufgaben mit einem höheren Schwierigkeitsgrad zugeteilt. Dies nehmen die Betroffenen als Stagnation des Unterrichts wahr.

Die meisten der befragten Schüler\*innen wünschen sich eine ruhige Atmosphäre, da es ihnen schwerfällt, in einem lauten und belebten Umfeld zu lernen bzw. sich zu konzentrieren (E., Abs. 69; F., Abs. 13, 79, 160, 196, 202, 250, 251; L., 265; H., Abs. 117). Dies kann im schulischen Umfeld nicht immer realisiert werden und ist u. a. auch von der Klassenstruktur abhängig. Obwohl seitens der Lehrkräfte homogene Gruppen nach wie vor bevorzugt werden, versuchen sie sich an der sich permanent verändernden Zielgruppe zu orientieren sowie sich unterrichtlich darauf einzustellen. Sie erkennen die individuellen Bedarfe der Schüler\*innen an, halten jedoch häufig an ihren tradierten Methoden fest, anstatt von ihnen und mit ihnen zu lernen (vgl. Kap. 1.2). Dadurch befinden sie sich in einem ständigen Spannungsfeld ihres eigenen Habitus und den eigenen sowie den Entwicklungspotenzialen ihrer Schüler\*innen unterschiedlichster Differenzlinien und Intersektionalität und unterrichten weiterhin Fächer und keine Menschen (vgl. Kap. 7.1.5).

Neben einem festen Sitzplatz (L., Ltb. d. Verf.), einem verlässlichen Stundenplan (ebd.) und wenig Raumwechseln gibt es auf der organisatorischen Ebene wenig Bedarfe, die von den autistischen Schüler\*innen aktuell eingefordert werden. Einigen Schüler\*innen ist das Einhalten von Regeln wichtig. In Bezug auf die Unterrichtsorganisation benötigen fast alle Schüler\*innen in den Fächern Deutsch, Englisch, Wirtschafts- und Betriebslehre und Religion modifizierte Aufgabenstellungen (F., Abs. 172; Ltb. d. Verf.). Diese Anforderung ist auch in entsprechenden Prüfungen umzusetzen.

Bezüglich der Aneignungsebenen kann festgehalten werden, dass einigen Schüler\*innen das Erlernen von anwendungsbezogenen Konzepten besser gelingt (M., Abs. 35, E., Abs. 154). Es gibt jedoch auch nach wie vor Lehrkräfte, die viel frontal unterrichten (E., Abs. 156; M., Abs. 37, 98). Darüber hinaus kommen u. a. Lernvideos, Arbeitsblätter und Beamer zum Einsatz (M., Abs. 91, 121, E., 127, 188, 249). An den Antworten der Schüler\*innen in den Interviews zeigt sich, dass sie mit dem Begriff Aneignungsebenen unterschiedliche Dinge verbinden. Die genannten analogen, digitalen und interaktiven Medien eignen sich zur Differenzierung auf unterschiedlichen Aneignungsebenen. Dazu benötigen die Schüler\*innen technische, soziale, kulturelle und reflexive Kompetenzen, deren Vermittlung Auftrag der Lehrkräfte ist und welche die autistischen Schüler\*innen z. T. schon erworben haben (vgl. 7.1.5). Meistens wird mit dem Begriff der Aneignungsebenen die basal-perzeptive Aneignung verbunden. Das Erlernen von anwendungsbezogenen Konzepten (M., Abs. 35, E., Abs. 154) auf die M. verweist, sind der konkret-gegenständlichen Weise zuzuordnen und haben eher forschenden Charakter und die Schüler\*innen können bezogen auf das zu erlernende Handwerk die vorgesehene Verwendung eruieren. Auch anschauliche Dinge, wie z. B. Modelle, Abbildungen oder darstellendes Spiel stellen eine mögliche Aneignungsebene dar. Auf der abstrakt-begrifflichen Ebene geschieht die Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten durch Sprache oder auch (lautes) Denken. Auf diese Art und Weise werden Erkenntnisse auf gedanklichem Weg gewonnen. Die kurze Erläuterung einiger mit dem Begriff der Aneignungsebene verbundenen Begriffe soll an dieser Stelle verdeutlichen, dass die meisten Lehrkräfte diese oftmals noch unbewusst und weniger reflektiert berücksichtigen.

### **Gestaltung der Übergänge (GÜ)**

Bei allen Schüler\*innen im Autismus-Spektrum haben im Vorfeld oder zu Beginn des Schuljahres Gespräche stattgefunden, um die individuellen Bedarfe zu erfragen (L., Abs. 11, 167; Ltb. d. Verf.). Seit dem Schuljahr 2023/2024 finden vermehrt auch Gespräche mit den abgebenden Schulen statt, um den Übergang von der SEKI zur SEKII für die Schüler\*innen möglichst angenehm zu gestalten. Einige Schüler\*innen haben bereits im Vorfeld im exemplarischen Berufskolleg hospitiert, um einen ersten Eindruck von der neuen Schule zu bekommen. Bei Bedarf können sich die Schüler\*innen mit ihren Bezugspersonen vorab die Schule ansehen und schon einige ihrer zukünftigen Lehrkräfte kennenlernen. Falls der Klassenraum bekannt ist, kann auch dieser schon vorab angeschaut werden. Wenn die Schüler\*innen von Schulbegleiter\*innen unterstützt werden, haben auch diese die Möglichkeit, vorab die Räumlichkeiten und die Lehrkräfte kennenzulernen bzw. bei den Vorgesprächen dabei zu sein (vgl. Kap. 6.1.2, 6.1.3). Im Idealfall sind die Schulbegleiter\*innen auf die besonderen Bedürfnisse der autistischen Schüler\*innen sensibilisiert und können „Störquellen“ bereits im Vorfeld ausfindig machen, damit die Schule diese nach Möglichkeit

vorab eliminiert (vgl. Kap. 6.1.2). In erster Linie benötigen die Schüler\*innen nach eigenen Aussagen jedoch Zeit, um sich einzuleben (M., Abs. 65; L., Abs. 123; C., Abs. 69) und wünschen sich, dass die unterrichtenden Kolleg\*innen und die Mitschüler\*innen Informationen erhalten, die u. a. ihre individuellen Bedarfe und den Nachteilsausgleich betreffen (E., Abs. 70-71; C., Abs. 55-59; vgl. Kap. 2.7). Darüber hinaus ist den Schüler\*innen Verständnis seitens der Lehrkräfte wichtig, z. B., wenn es zu Überforderungssituationen durch das Pensum von Hausaufgaben kommt (L., Abs. 123; Ltb. d. Verf.).

### **Professionelles Selbstverständnis aus der Schülerperspektive (PSv)**

Die Schüler\*innen erwarten in der Regel, dass die Lehrkräfte professionell agieren und engagiert sind. Sie sollen fachkompetent sein, empathisch, ihre Bedürfnisse ernst nehmen, auf ihre individuellen Bedarfe eingehen und einen wertschätzenden, respektvollen Umgang mit den Schüler\*innen pflegen (M. Abs. 39, E., Abs. 47; E. Abs. 33-35)). Die Lernenden schätzen eine transparente und vertrauensvolle Kommunikation und wünschen sich, dass die Lehrkräfte für Rückmeldungen offen sind (F., Abs. 29; L., Abs. 9). Die Schüler\*innen mögen einen abwechslungsreichen Unterricht, der zugleich kreativ ist (vgl. H., Abs. 24). Darüber hinaus ist es den Schüler\*innen oftmals wichtig, dass die Lehrkräfte ihnen auch außerhalb des Unterrichts für Fragen zur Verfügung stehen (E., Abs. 77; L., Abs. 97). In Bezug auf die Leistungsbewertung erwarten sie eine gerechte Beurteilung und dass niemand benachteiligt wird (M., Abs. 131; F., Abs. 158; L., Abs. 79, 80-83; Kap. 10.3.2). Ein professionelles Selbstverständnis der Lehrkräfte, das diese Faktoren berücksichtigt, trägt maßgeblich zu einer positiven Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung sowie zu einem erfolgreichen, von Kooperation geprägten, Lernprozess bei (vgl. 7.1.2).

### **Masking**

Viele Schüler\*innen im Autismus-Spektrum wünschen sich soziale Beziehungen. Manchmal fällt es ihnen jedoch schwer, diese anzubahnen sowie auf andere Menschen zuzugehen (vgl. Kap. 3.8). Weil sie nicht auffallen möchten, versuchen sie sich z. B. in der Schule zu verstellen oder besonders angepasst zu sein. Gegenüber Lehrkräften sind sie eher vorsichtig und möchten nicht auffallen, da sie Bedenken haben, dass es sich auf die Bewertung oder unterstützenden Maßnahmen auswirken kann (L., Abs. 65). Von einigen der interviewten Schüler\*innen ist bekannt, dass sie nach der Schule im häuslichen Umfeld abundante Verhaltensweisen bis hin zu NSSV zeigen (vgl. Ltb. d. Verf.; Kap. 3.8).

## **10.4 Zwischenfazit**

Im Rahmen der leitfadengestützten Interviews sowie unter Hinzuziehung des Lerntagebuchs wird deutlich, dass die Lehrkräfte soziale Ungleichheit wahrnehmen, sich häufig jedoch nicht selbst als Teil von ungleichheitsrelevanten Praktiken wahrnehmen. In der Konsequenz kann das dazu führen, dass die Lehrkräfte die Verantwortung für inklusive

Unterstützung wie im Fall von M. an die Lernenden zurückgeben. Verständnis für die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum zeigt sich darin, dass einige Lehrkräfte sich bemühen, dass alle Schüler\*innen gleichermaßen die Lernziele erreichen. Dazu benötigen diese unterschiedlich viel Zeit. Chancengleichheit und Gleichbehandlung sind aus der Sicht der Lernenden Konzepte, die in Bezug auf Fairness und Gerechtigkeit eine Rolle spielen. E. betont, dass die Lehrkräfte sicherstellen, dass niemand benachteiligt oder bevorzugt wird. Die Schnelleren warten auf die Langsameren: Indem allen die Möglichkeit gegeben wird, z. B. die gleichen Aufgaben in unterschiedlicher Zeit zu lösen, versuchen die Lehrkräfte, Chancengleichheit herzustellen. Das führt bei einigen der interviewten Schüler\*innen dazu, dass sie unterfordert sind und konsekutiv die Konzentration nachlässt. Individuelle Förderung wird zudem mit Mehrarbeit assoziiert. Herausfordernde Aufgaben stellen für M. Aufgaben dar, die er nicht lösen kann. Sind die Schüler\*innen schneller mit den Aufgaben fertig, dann bekommen sie weitere Aufgaben oder das Niveau wird nivelliert, damit alle die Aufgaben schaffen können. Alternative Leistungsformate, wie z. B. Referate oder zusätzliche mündliche Prüfungen werden bei Bedarf von den meisten Lehrkräften ermöglicht. Außerunterrichtliche Angebote gibt es kaum bzw. nicht mehr. Einige Schüler\*innen sind sich sicher, dass ihre Lehrkräfte wissen, was sie leisten können. Dies bezieht sich jedoch in erster Linie auf Potenziale, die unmittelbar in Zusammenhang mit dem Unterricht stehen, z. B. besondere mathematische Kenntnisse und ein hohes Maß an politischem Interesse.

Die autistischen Schüler\*innen nehmen die meisten Lehrkräfte als unterstützend wahr. Die meisten der interviewten autistischen Schüler\*innen fühlen sich im exemplarischen Berufskolleg nicht benachteiligt, allenfalls durch ihren Autismus an sich (L.) oder wenn alle mehr Zeit bekommen, um die Klassenarbeit zu lösen (L.). Die Lehrkräfte werden größtenteils als lösungsorientiert und kooperativ wahrgenommen. Den meisten der Befragten ist eine gute Beziehung zu den Lehrenden und Lernenden wichtig. Eine vertrauensvolle Basis ermöglicht ein besseres Verständnis der Lehrkräfte für die Schüler\*innen und somit auch eine schnellere Identifikation von Barrieren. Jede Barriere, die abgebaut wird, entlastet die autistischen Schüler\*innen. Haben Sie eine gute Beziehung zu den Lehrkräften, können sie sich besser auf das Lernen konzentrieren.

Die Schüler\*innen wenden sich überwiegend an die Klassenlehrkraft, wenn sie Probleme haben. Diejenigen, die eine Schulbegleitung haben, wählen diese manchmal als „Kommunikationsbrücke“. In jedem Fall sei eine Offenheit der Lehrkräfte die Basis dafür, Barrieren leichter erkennen zu können. Lediglich L. merkt an, dass sie im Umgang sowie bei Nachfragen bei manchen Lehrkräften vorsichtiger sei als bei anderen. Weiteres unterstützendes Schulpersonal ist den meisten nicht bekannt. Eine gute Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung ist gemäß der ausgewerteten Aussagen u. a. davon abhängig, wie gut die Leistungen der Lernenden sind. Die Beziehung zu den Lehrkräften wird als respektvoll und auf

Augenhöhe beschrieben. Die meisten Schüler\*innen geben an, dass sie mit den Mitschüler\*innen gut zurechtkommen. Sie führen das auf das Alter und eine ähnliche bzw. gleiche Interessenslage zurück. L. betont, dass der Umgang mit Behinderung im Berufskolleg aufgrund des Alters der Schüler\*innen eher unterstützend ist. Da die Schüler\*innen sich den jeweiligen Bildungsgang im Berufskolleg mit den jeweiligen fachlichen Schwerpunkte selbst aussuchen können, sei die Klassengemeinschaft oft besser, da sich alles für das Gleiche interessieren. Die Sorgeberechtigten nehmen meist an Gesprächen teil, insbesondere dann, wenn es um Entscheidungen wie z. B. die Gestaltung des Nachteilsausgleichs geht.

Kooperation wird in erster Linie dann wahrgenommen, wenn es Probleme gibt oder wenn z. B. eine Entschuldigung an die Klassenlehrkraft weitergegeben werden muss. Interne und externe Kooperationspartner\*innen werden von den Schüler\*innen in den Interviews nicht benannt, es sei denn sie stehen in unmittelbarem Kontakt mit ihnen, wie z. B. mit einer Beratungslehrkraft oder der Schulbegleitung.

Wenn die autistischen Schüler\*innen es auswählen können, entscheiden sich einige für die Erledigung von Aufgaben in Einzelarbeit. Den meisten der Befragten macht es nichts aus, in einer Gruppe mitzuarbeiten, wenn die Rollen klar verteilt sind und die Gruppe nicht zu groß ist. Dabei spielt die jeweilige aktuelle Befindlichkeit eine Rolle. Darüber hinaus ist es den Beteiligten wichtig, dass sie sich mit den anderen Mitschüler\*innen in der Gruppe verstehen und dass möglichst alle motiviert sind und zielorientiert arbeiten.

Für einige der befragten Schüler\*innen ist es wichtig, dass die Aufgabenstellungen angepasst werden. Insbesondere Ironie, Sarkasmus und eine metaphorische Sprache wird von vielen nicht verstanden. Strukturen und klare Regeln sowie das Einhalten derselben sind eine wesentliche Gelingensbedingung für das Lernen.

Über zwischenmenschliche Probleme mit Mitschüler\*innen oder Lehrkräften berichten die Schüler\*innen im ASS kaum. Fast alle haben bereits Mobbing Erfahrungen an den Vorgängerschulen gemacht. Bis auf C. hat kein(e) Lernende(r) im exemplarischen Berufskolleg Erfahrungen mit Mobbing gemacht. M. merkt jedoch an, dass er kein Präventivprogramm gegen Mobbing bemerkt hat.

Die Klassengröße sowie die Lautstärke in der Klassen ist für die meisten der Befragten im exemplarischen Berufskolleg eine große Herausforderung.

## **10.5 Lerntagebuch (Ltb)**

Das Lerntagebuch wurde im Rahmen des Studiums zu einem ständigen Begleiter der Verfasserin und enthält u. a. viele Fragen und Antworten, Kurznotizen, Denkipulse, Gedanken und Visionen. Da es viele persönliche und vertrauliche Inhalte hat, kann es dieser Arbeit

nicht hinzugefügt werden. Im Rahmen der Interviews wurde deutlich, dass die Perspektive der Lehrer\*innen sowie auch der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten nicht ganz ausgeklammert werden kann. Zudem gaben die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum immer wieder wichtige Hinweise in persönlichen Kontakten, die ebenfalls in die Arbeit integriert wurden. Auf der Grundlage des Lerntagebuchs der Verfasserin fließen dort, wo es für das Verständnis notwendig erscheint, Eintragungen und Ergänzungen aus dem Tagebuch mit in diese Arbeit ein. Somit dient es nicht nur als Medium der Selbstreflexion während des Studiums, sondern es bietet zugleich eine Reflexionsfolie für die Auswertung des empirischen Teils dieser Arbeit. Die Idee, das Lerntagebuch als zusätzliche Informationsquelle einzusetzen, kam der Verfasserin erst nach dem Führen der Interviews, weil die Wahrnehmung der Befragten in einigen Aspekten diametral zu denen der Lehrer\*innen stehen bzw. das Feedback der Eltern/Erziehungsberechtigten hilfreich sein kann, um sowohl abundante Verhaltensweisen als auch Masking als Reaktionen auf eine mögliche Überbelastung besser nachvollziehen zu können. Zugleich sind die Eltern bzw. Sorgeberechtigten und Betreuer\*innen oftmals Expert\*innen für ihre Kinder bzw. die Jugendlichen im Autismus-Spektrum.

## **10.6 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse**

Bei der sich anschließenden Darstellung und Diskussion der Ergebnisse sollen die gewonnenen Erkenntnisse ausführlich vor dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit dargestellt und interpretiert werden. Dabei sollen sowohl die Stärken als auch die Chancen des Berufskollegs in Bezug auf die eingangs formulierten Forschungsfragen fokussiert werden:

- Wie können die besonderen Bedürfnisse der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Berufskolleg berücksichtigt werden?
- Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen und welche Unterstützungsstrukturen implementiert werden, damit nutzbare, förderliche und stabilisierende Entwicklungsräume geschaffen werden können?
- Welche möglichen Gründe gibt es dafür, dass Schüler\*innen im Autismus-Spektrum behindert werden oder Probleme unerkannt bleiben?

Durch die Auswertung der Interviews im Forschungsfeld Berufskolleg werden sowohl Gelingensbedingungen als auch Chancen herausgearbeitet, die, dort wo es für das Verständnis sinnvoll erscheint, durch Informationen aus dem Lerntagebuch der Verfasserin ergänzt werden. Da, wie bereits in Kap. 7.1 erwähnt, Barrieren und Gelingensbedingungen im Schulsystem mit den fünf Dimensionen der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik korrelieren, werden diese auch bei der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse als strukturgebende Elemente verwendet.

## **Dimension I (makrostrukturelle Aspekte, Kultur, Recht, Gesellschaft, Schule)**

Im Rahmen der Interviews wird deutlich, dass die Komplexität des Systems Berufskolleg (vgl. Kap. 1) sowie dessen Durchlässigkeit eine Chance für alle Schüler\*innen ist. Bedingt durch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Bildungsabschlüsse und fachlichen Schwerpunkte, haben die Lernenden die Möglichkeit, sich entsprechend ihrer Interessen und Potenziale ihren Bildungsweg auszuwählen, insofern die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Aufnahme in einem Bildungsgang gegeben sind (vgl. Kap. 2). Obwohl die makrostrukturelle Ebene das Schulsystem maßgeblich beeinflusst, sind sich viele Lehrkräfte der rechtlichen Rahmenbedingungen nicht bewusst: Inklusion ist kein „nice to have“, sondern ein „must have“: Es gibt keine Wahlfreiheit bezüglich der Umsetzung von Inklusion, zumal die Ratifizierung ursächlich für die Veränderung der Schulgesetzgebung und diese wiederum verbindlich für alle Lehrkräfte ist (vgl. ebd.). Die Schüler\*innen können u. a. im Berufskolleg die erforderlichen Voraussetzungen für einen sich anschließenden Bildungsgang erwerben. Die Wahl des Berufskollegs ist davon abhängig, welche fachlichen Schwerpunkte das System anbietet. Zusammenfassend lässt sich das Berufskolleg als Markt der Möglichkeiten beschreiben, wobei es sowohl rechtliche und fachliche Grenzen als auch Spielräume gibt (vgl. 7.1.1). Vorteil dieses heterogenen Systems ist die Zusammenfassung von Lernenden mit gleichen Interessen und/oder Zielen in einem entsprechenden Bildungsgang, der in der Regel von den Schüler\*innen selbst ausgewählt wird. Das wirkt sich nicht nur motivationsfördernd, sondern auch auf das soziale Miteinander innerhalb der Lerngruppe aus (vgl. H., Abs. 9; C., Abs. 7, 144). Auch das Alter der Schüler\*innen spielt für das soziale Miteinander eine Rolle, da diese z. B. ein anderes Verständnis von Behinderung haben und mehr Rücksicht auf andere Lernende nehmen als jüngere Schüler\*innen (vgl. L., Abs. 5). Die durch gleiche Interessen vorgetäuschte Homogenität entspricht nicht immer der Realität, denn es gibt auch Klassen, in denen Lernende auf Mitschüler\*innen treffen, die das Berufskolleg besuchen, weil sie z. B. noch schulpflichtig sind und einen Bildungsgang nicht deshalb auswählen, weil sie der fachliche Schwerpunkt interessiert. Ein autistischer Schüler berichtet im Interview, dass er sich von denen, die nicht lernen wollen, gestört fühle (vgl. F., Abs. 77). F. schlägt in diesem Zusammenhang vor, dass bei der Klassenzusammensetzung darauf geachtet wird, welche Ziele die Einzelnen verfolgen. Dies ist aufgrund der in Deutschland geltenden Schulpflicht weder möglich noch gewünscht. Das Berufskolleg bietet vor dem Hintergrund der zahlreichen Möglichkeiten einen individuellen und einen kollektiven Möglichkeitsraum (vgl. Kap. 1.1) und kann strukturell betrachtet, den vielfältigen und unterschiedlichen Ausgangs- und Umfeldbedingungen der Lernenden als Ressource dienen, die jedoch nicht von allen Lernenden entsprechend genutzt wird (vgl. Kap. 1.1). Die Lehrkräfte stehen vor der permanenten Herausforderung, alle Schüler\*innen mit ihren jeweiligen individuellen Lernausgangslagen und Bedarfen zu fördern und zu fordern und fühlen sich zum Teil darauf weder ausreichend vorbereitet noch besitzen sie die erforderlichen zeitlichen

Ressourcen, um diese zu bewältigen. Vielen sind die rechtlichen Rahmenbedingungen noch nicht bekannt oder sie werden dahingehend ausgelegt, den rechtlichen Anforderungen an ihre Lehrer\*innenrolle zu umgehen. Die Lehrkräfte befinden sich in einem Spannungsfeld von makrostrukturellen Aspekten, diversen Kulturen, Recht, Gesellschaft und dem System Schule. Dies macht es erforderlich, dass die Lehrkräfte ihre eigene Haltung permanent reflektieren. Die Habitussensibilität bezieht sich in diesem Kontext darauf, wie sensibel oder aufmerksam die Lehrkraft auf die äußeren Rahmenbedingungen, Verhaltensweisen und Ausdrucksweisen der Schüler\*innen reagiert, und zwar insbesondere auf soziale Gewohnheiten sowie kulturelle Differenzen. Das setzt u. a. voraus, dass sich die Lehrkräfte ihres Selbst bewusst sind und sensibel gegenüber den unterschiedlichen Hintergründen, Lebensstilen und Ausdruckweisen der Schüler\*innen sind, um ihnen eine inklusive und unterstützende Lernumgebung zu ermöglichen. So betrachtet, kann der Habitus der Lehrkräfte einen Einfluss auf ihre Haltung haben. Habitus und Haltung sind jedoch nicht dasselbe, denn die Haltung bezieht sich eher auf die grundsätzliche Einstellung, Meinung oder Position, die eine Lehrkraft z. B. im inklusiven Feld einnimmt. Eine kritische Haltung kann im Kontext von Inklusion jedoch auch dazu beitragen, bestehende Strukturen und Ansätze zu hinterfragen. Dadurch können Barrieren, die den Inklusionsprozess behindern, erkannt und beseitigt werden. Eine ablehnende Einstellung und Überzeugung können jedoch exkludierende Bedingungen auch begünstigen (vgl. Kap. 1.1). Es wird deutlich, dass der Leitungsfunktion eine große Bedeutung zukommt, da sie durch konzeptionelle Vereinbarungen die Mitbestimmung, Partizipation und Beteiligung sowie die Einstellungen und Haltungen der schulischen Akteure gegenüber den Schüler\*innen und ihren Bezugspersonen maßgeblich beeinflussen kann (vgl. Kap. 1.2; 7.1.5, Ziemer 2018a, 92).

Obwohl das 16. SchulRÄndG schulische Transformationen ermöglicht, werden diese bislang kaum genutzt bzw. in der Tendenz dazu verwendet, eine erwünschte Entwicklung auszubremsen bzw. zu boykottieren (vgl. Kap. 7.1.1). Das exemplarische Berufskolleg hat einen technischen Schwerpunkt. Die Anzahl der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum, die das Berufskolleg besuchen, nimmt von Jahr zu Jahr zu. Dies könnte einen vorsichtigen Schluss darauf zulassen, dass die Bildungsgänge für die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum besonders attraktiv sind. Das 16. SchulRÄndG ermöglicht es den Schulen z. B. auf der Grundlage ihrer Schulprogrammarbeit ein besonderes Profil auszuweisen und zugleich in einem bestimmten Rahmen von den vorgegebenen Stundentafeln abzuweichen, Stunden zu verlagern oder zusätzliche Angebote im Wahlpflichtbereich zu machen. Dies wird dadurch erschwert, dass personelle Ressourcen fehlen. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSB) kann eine entsprechende Profilbildung dauerhaft genehmigen. Bislang gibt es jedoch an dem exemplarischen Berufskolleg außer der Bezeichnung „mit technischem Schwerpunkt“ keine weiteren Hinweise auf besondere (inklusive) Angebote im

Wahlpflichtbereich. Das lässt zwei Schlüsse zu: Es gibt keine zusätzlichen profilbildenden Wahlpflichtbereiche oder diese sind nicht hinreichend bekannt. Fehlende Transparenz hinsichtlich der Angebote kann eine Barriere für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum darstellen, wohingegen eine transparente Kommunikation des besonderen Profils eines Berufskollegs, z. B. im Schulprogramm oder den Leitlinien, Schüler\*innen im Autismus-Spektrum den Zugang erleichtern kann. Schule muss sich demzufolge auf den Weg machen, die kulturellen und gesellschaftlichen Normen und Werte sowie die Schulkultur ständig zu evaluieren, da sich im Idealfall das System Schule in einem kontinuierlichen Transformationsprozess befindet (vgl. ebd.). Das 16. SchulRÄndG verpflichtet die Schulen in NRW, ein Schutzkonzept gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch zu erstellen. Auch wenn ein Großteil der interviewten Schüler\*innen in den Interviews keine diesbezügliche Gewalt wahrnimmt, merkt ein Schüler an, dass ihm zwar keine Gewalt bzw. Mobbing zuteilwurde, er jedoch bislang auch kein Präventionskonzept wahrgenommen hat.

Fehlende Transparenz, insbesondere hinsichtlich der Kommunikation von Verpflichtungen, die sich u. a. aus der Ratifizierung der UN-BRK ergeben, stellen eine wesentliche Barriere dar, die sich darin äußern können, dass Lehrkräfte sich nicht in der Rolle sehen, inklusiv sowie individuell zu fordern und zu fördern. *„Bildungspolitische Entscheidungen müssen für Schulen und alle an Schule Beteiligten transparent und verlässlich sein“* (vgl. Ziemer 2018a, 96). Solange den Lehrkräften nicht bekannt ist, dass echte Teilhabe aller an der (Schul-)Gemeinschaft beteiligten nur dann möglich ist, wenn alle es als ihre Aufgabe betrachten, in Kooperation und gegenseitiger Wertschätzung Inklusion zu leben, wird es immer wieder dazu kommen, dass Schüler\*innen behindert werden. Alle müssen ständig etwas dafür tun, damit die Kooperation in Bezug auf Inklusion gelingt. Entsprechende Haltungen müssen systemisch (vor-)gelebt werden. Sowohl die Antworten der Schüler\*innen in den Interviews als auch die Erfahrungen der Verfasserin dieser Arbeit zeigen, dass Werte wie Respekt, Toleranz und Gleichberechtigung im didaktischen Prozess von hoher Relevanz sind. Die kulturelle Vielfalt der Schüler\*innen muss berücksichtigt werden, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen. Eine klare Kommunikation sowie eine individuelle Förderung sind wesentliche Gelingensbedingungen für eine inklusive Schulentwicklung. Limitierend wirken sich hingegen die Vorgaben zur Gewährung eines Nachteilsausgleiches im Berufskolleg aus. Im exemplarischen Berufskolleg wird jedoch darauf geachtet, dass dieser gemeinsam mit den Betroffenen eruiert wird. Auffallend in Bezug auf den Nachteilsausgleich der Schüler\*innen sind u. a. die sehr variablen Zeitzugaben bei schriftlichen Arbeiten. Einigen ist ihr individueller Nachteilsausgleich nicht hinreichend bekannt.

In Bezug auf die Gewährung eines Nachteilsausgleiches bei Schüler\*innen im Autismus-Spektrum kann eine unzureichende Kooperation, Kommunikation und Transparenz eine Barriere darstellen. Die Erfahrung zeigt zudem, dass die Schüler\*innen nicht immer in der

Lage sind, das, was sie benötigen, einzufordern bzw. auszuhandeln. Diesbezügliche Barrieren können nur beseitigt werden, wenn alle Beteiligten miteinander sowie bei aufkommenden Schwierigkeiten zeitnah kommunizieren und kooperieren. Dabei gilt es, immer die besonderen Bedarfe der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Blick zu haben und weniger die organisatorischen, schulischen Strukturen.

Die Kooperation zwischen den Lehrkräften stellt einen der „*größten Schätze*“ im Hinblick auf eine inklusive Schulentwicklung dar, dann erst dadurch kommt es zu einem gelungenen Austausch der Expertise aller am inklusiven Prozess Beteiligten (vgl. Zierer 2023, 112).

### **Dimension II (Rollen der Akteure und Kooperation)**

Im System Schule, bzw. im sozialen Feld der Schule, ist es allen Beteiligten wichtig, respektiert, akzeptiert und gemocht zu werden. Dies ist ein wesentlicher Faktor, den die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum benennen, damit sie sich geborgen und sicher fühlen. Dazu gehört, dass die Schüler\*innen sich ernst genommen fühlen und auf Augenhöhe mit ihnen kommuniziert wird. Eine transparente Kommunikation zwischen allen am Schulleben Beteiligten hat sich bewährt, gelingt jedoch noch nicht immer bzw. nur, wenn etwas nicht gut läuft, denn dann sind meist alle beteiligten Lehrkräfte informiert. Die gegenseitige Anerkennung als Interpretationsgemeinschaft stellt im exemplarischen Berufskolleg für einige Lehrkräfte noch eine Herausforderung dar. Die Schüler\*innen nehmen dies wahr und reagieren mit einer besonderen „Vorsicht“ darauf, da sie annehmen, dass sie auf die Lehrkräfte angewiesen sind. Auffallend ist zudem die Diskrepanz zwischen der Erwartungshaltung der Schüler\*innen und der Lehrenden. Wohlbefinden findet in der Regel auf verschiedenen Ebenen statt und impliziert nicht nur die physische Gesundheit, sondern auch die soziale und emotionale. Da dies nur in einer positiven Lernumgebung stattfinden kann, in der sich die Schüler\*innen sicher fühlen, zeigen die Aussagen von A., F. et al. Die Gestaltung der Lernumgebung und deren positive Auswirkung auf den Lernprozess der Schüler\*innen ist nicht explizit Teil dieser Arbeit und kann nur generalisierend dargestellt werden.

Die meisten Schüler\*innen versuchen, sich an das System anzupassen. Sie fordern keine weiteren Unterstützungen ein, akzeptieren ihren Nachteilsausgleich und wenn nichts passiert, dann wird dieser in der Regel bis zum Ende der Schullaufbahn nicht mehr verändert, bzw. ohne Rücksprache mit den Betroffenen zu jedem Schuljahr inhaltsgleich verlängert bzw. allenfalls gemindert. Da die Schüler\*innen sich entwickeln und sich die Rahmenbedingungen verändern können, ist es notwendig, dass der Nachteilsausgleich regelmäßig an die individuellen Bedarfe der Schüler\*innen adaptiert wird. Dies ist nur möglich, wenn sich die am jeweiligen Bildungsprozess Beteiligten regelmäßig austauschen. Bislang erfolgt ein entsprechender Austausch nur, wenn es Probleme gibt bzw. eine oder einer der Beteiligten unzufrieden ist. In der Regel ist es eine Vielzahl von Akteuren mit unterschiedlichen Rollen

im didaktischen Feld. Neben der Schulleitung, den Lehrkräften und den Inklusionsbeauftragten sowie allen im System Schule arbeitenden Beteiligten müssen insbesondere die betroffenen Schüler\*innen selbst, ihre Eltern bzw. Sorgeberechtigten und Betreuer\*innen sowie eventuell unterstützende Schulbegleiter\*innen einbezogen werden. Der Schulleitung kommt eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf die Wirksamkeit von Schule im Rahmen inklusiver Veränderungsprozesse zu. Sie trifft u. a. auf Empfehlung der Klassenkonferenz die Entscheidung für den jeweiligen Nachteilsausgleich der Schüler\*innen bzw. sorgt dafür, dass im Rahmen von zentralen Prüfungen eine Genehmigung für den Nachteilsausgleich vorliegt. Wesentliche Voraussetzungen für eine gute Kooperation in einer inklusiven Schule ist neben einer stimmigen Kommunikation eine Haltung der Schulleitung, die Kooperation vorlebt und die präsent ist und für eine gute interne und externe Kommunikation sorgt. Die Schulleitung muss vor allem einen systemischem Blick auf die Schule und die verschiedenen Arbeitsgruppen in der Schule haben. Die Interviews zeigen, dass die Schüler\*innen kaum Kontakt zur Schulleitung haben. In der Regel wenden sich die Schüler\*innen an die Klassenlehrer\*innen oder die für den Bildungsgang zuständigen Koordinator\*innen, die der erweiterten Schulleitung angehören. Obwohl der Schulleitung eine herausragende Rolle bei der Umsetzung von Inklusion zukommt, wird diese meist nur hinzugezogen, wenn es um die Lösung auftretender Schwierigkeiten geht. Dies spricht zwar für ein autarkes Kollegium, aber deutet u. a. auch darauf hin, dass eine transparente Kommunikation möglicherweise nicht immer gegeben ist. Den meisten Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist nicht bekannt, wer neben der Klassenleitung für sie zuständig ist, obwohl sie bereits in einem Vorgespräch Kontakt mit der Inklusionsbeauftragten hatten. Das liegt u. a. daran, dass es oftmals bei einem Erstkontakt bleibt und die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Anschluss nur noch Kontakt zu ihren Klassenlehrkräften haben<sup>47</sup>. Manche Klassenleitungen handeln selbständig, was dazu führen kann, dass nicht alle am Inklusionsprozess Beteiligten hinreichend informiert sind. Sowohl eine Stellenbeschreibung als auch eine transparente Kommunikation und Kooperation stellen wesentliche Gelingensbedingungen für den Inklusionsprozess dar. Im Interesse der Schüler\*innen müssen alle am individuellen Prozess beteiligten Partner\*innen hinreichend informiert sein, um voneinander zu lernen und sich zu unterstützen. Eine gegenseitige kollegiale Unterstützung der Lehrkräfte ist bei der Annahme und Bewältigung von Herausforderungen, welche eine inklusive Schulentwicklung mit sich bringt, unabdingbar. Die Notwendigkeit einer multiprofessionellen Teambildung schein im exemplarischen Berufskolleg ebenso gegeben zu sein wie ein Unterstützungssystem während der gesamten Schullaufbahn der Schüler\*innen im Berufskolleg.

---

<sup>47</sup> Zum Schuljahr 2023/2024 wurden die Rollen der Inklusionsbeauftragten neu verteilt, um eine kontinuierliche unterstützende Begleitung der Schüler\*innen, die behindert werden sicherzustellen.

Die meisten der interviewten Schüler\*innen sehen einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Mitschüler\*innen im Berufskolleg und einem größeren Verständnis sowie einer höheren Akzeptanz ihrer besonderen Bedürfnisse. Fast alle Schüler\*innen haben bereits Mobbing Erfahrungen in der Sekundarstufe I gemacht. Ein Schüler der Kontrollgruppe berichtet dies auch aus seiner Zeit im Berufskolleg. Dass sich die Schüler\*innen im Berufskolleg bewusst für einen bestimmten fachlichen Schwerpunkt entscheiden, spielt nach Meinung der interviewten Schüler\*innen eine große Rolle für den Klassenzusammenhalt und das kooperative Arbeiten „am gemeinsamen Gegenstand“. Das Alter der z. T. erwachsenen Schüler\*innen im Berufskolleg sowie gemeinsame Interessen stellen gemäß der Auswertung der Interviews eine wesentliche Gelingensbedingung für eine gelungene Inklusion dar.

Die Aussagen einiger Schüler\*innen lassen darauf schließen, dass die Lehrkräfte bzw. die Schule mit den Sorgeberechtigten<sup>48</sup> kooperieren. Obwohl den Schüler\*innen nicht immer bekannt ist, welchen Nachteilsausgleich sie erhalten, wissen sie, wer an dem Aushandlungsprozess beteiligt war. Positiv ist anzumerken, dass Erstgespräche in der Regel mit den Schüler\*innen und nicht nur über sie stattfinden. Da die Schüler\*innen Expert\*innen für ihren eigenen Lernprozess sind, ist die Einbeziehung ihrer Expertise unerlässlich, um den jeweils individuellen Bedarf, der in der Regel in einen Nachteilsausgleich mündet, zu ermitteln.

Die Qualität der Kooperation nimmt im Berufskolleg sowie in der Dimension II der MRD einen hohen Stellenwert ein (vgl. Kap. 7.1.2). Fast alle Schüler\*innen beschreiben ihre schulische Situation als überwiegend positiv. Die Mitschüler\*innen zeigen sich größtenteils kooperativ, ebenso die meisten Lehrkräfte. In den Interviews wird deutlich, dass insbesondere die Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung eine große Rolle für das Gelingen des schulischen Inklusionsprozesses spielt. Eine gute Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung sorgt für den notwendigen „Komfort“. Für die meisten der befragten Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens sowie der Geborgenheit und des Wohlwollens sehr wichtig, damit sie lernen und sich sicher fühlen können. Für das Wohlbefinden ist es demzufolge notwendig, dass Bildung nicht nur auf „akademische Leistungen“ abzielt, sondern auf wie bereits beschrieben auf das physische, psychische und soziale Wohlbefinden.

Für eine positive Lernumgebung spielt auch eine positive Fehlerkultur eine große Rolle. Fehler werden nicht als Defizit angesehen, sondern als dem Lehr- und Lernprozess zugehörig. Obwohl die fachliche Expertise der Lehrkräfte nicht vernachlässigt werden darf und diese laut Aussage der Schüler\*innen im exemplarischen Berufskolleg gegeben ist, spielt

---

<sup>48</sup> Im Folgenden inkludiert der Begriff „Sorgeberechtigte“ sowohl die Eltern als auch Betreuer\*innen.

die Beziehungsebene und somit „das Soziale“ eine weitaus größere Rolle. Die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum bestätigen die Annahme, dass Lernen einen Kontext benötigt, in dem denjenigen, die in ihrem Lernprozess behindert werden, Anerkennung und Unterstützung zuteilwird, damit sie in einem förderlichen und stabilisierendem Umfeld Selbstwirksamkeit erfahren und ihr volles Potenzial entfalten können (vgl. Kap. 1.1).

Mit Bezug auf Bourdieu wird belegt, dass gerade die Förderung vom gemeinsamen Tun und Handeln die sozialen Kompetenzen fördern kann, die eine notwendige Voraussetzung für das Herausbilden von Sachkompetenzen sind (vgl. Kap. 7.1.2). Auch wenn es für die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum zum Teil sehr schwierig ist, soziale Kontakte anzubahnen, wird sehr deutlich, dass es Ihnen wichtig ist, gemocht und akzeptiert zu werden. Die Auswertung der Interviews zeigt zudem deutlich, dass sie sich in sozialen Beziehungen auch zurücknehmen können, wenn sie dadurch zu erwartende Nachteile vermeiden können, wie z. B. gegenüber Lehrkräften, um diese nicht „zu nerven“ oder um zu riskieren, dass es sich negativ auf die Beurteilung auswirkt. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass eine schlechte Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung eine Barriere für den Lernprozess darstellt. Einigen Lehrkräften fällt es nach wie vor schwer, z. B. die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum in ihrem So-Sein zu akzeptieren (vgl. ebd.). Da der Umgang mit Transformation nur kooperativ gelingen kann, ist es unabdingbar, das Eigene und das Fremde in Kooperation zu reflektieren. Durch das gemeinsame Tun können sich Einstellungen und Vorstellungen über sich selbst und andere verändern. Dies zeigt sich insbesondere in Lernsettings, in denen die Lernenden an einem gemeinsamen Gegenstand kooperieren sowie sich gegenseitig unterstützen (vgl. ebd.). Kooperation stellt für das exemplarische Berufskolleg eine große Herausforderung dar, da die notwendigen Strukturen und zeitlichen Ressourcen noch nicht hinreichend gegeben sind (vgl. ebd.). Obwohl die meisten der interviewten Autist\*innen ihre Situation in der Klasse als positiv beschreiben, nehmen sie dennoch z. T. in der Klasse eine Position ein, die von denen der Mitschüler\*innen abweicht. Dies wird durch Vorurteile oder Vorkommnisse gestützt, die Autist\*innen als nicht sozial kompatibel dastehen lassen. Nahezu alle Autist\*innen, die aktuell das exemplarische Berufskolleg besuchen, möchten allerdings gern Teil einer Gruppe sein. Dies macht es notwendig, dass z. B. die unterrichtenden Lehrkräfte die Beziehungsgestaltung der Schüler\*innen, u. a. durch entsprechende kooperative Unterrichtsaktivitäten unterstützen (vgl. ebd.). Eine positive Haltung aller Beteiligten gegenüber der Inklusion (nicht nur) der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist als eine weitere notwendige Gelingensbedingung unbedingt in den Fokus zu nehmen (vgl. ebd.).

### **Dimension III (Lehrpersonen und Teammitarbeiter\*innen)**

Die Sichtweise, nach einem „*fremd-eigenen im eigenen Inneren selbst zu suchen*“, zeigt wie wichtig es ist, sich selbst permanent zu reflektieren und zu erkennen (vgl. Ziemen

2018a, 96 ff.; Kap. 7.1.2). Häufig legen die Lehrkräfte den Fokus zu sehr auf die Behinderung, dadurch kann es passieren, dass die individuellen Stärken der Schüler\*innen übersehen werden. Viele Lehrkräfte wissen nicht, was ihre Schüler\*innen besonders gut können bzw. kennen deren individuellen Stärken nicht. Es kursiert das Vorurteil, dass Behinderungen meist mit einer verminderten Leistungs- und Belastungsfähigkeit einhergehen. Die interviewten Schüler\*innen bestätigen, dass ihre Lehrer\*innen in der Regel nicht wissen, was sie besonders gut können, wenn es nicht im Unterricht auffällt. Vorurteile und damit verbundene Stereotype sind eine große Barriere im Umgang mit den autistischen Schüler\*innen, da sie dazu führen können, dass sich die Lehrkräfte nicht auf die Schüler\*innen einlassen und nicht auf diese zugehen können.

Da Lernen, wie bereits erläutert wurde (vgl. Dimension II), Beziehung benötigt, ist der Gedanke von Ziemer in Bezug auf Didaktik von großer Relevanz: Didaktische Theorien, Konzepte sowie deren Umsetzung, das bio-psycho-soziale Menschenbild, die Haltung zum Lernen, zur Entwicklung und zu den Erziehungs- und Bildungsprozessen dieser Didaktik sind einem didaktischen Prozess ebenso immanent, wie der eigene Habitus, der auf der sozialen Herkunft, den eigenen Erfahrungen und Erlebnissen innerhalb des individuellen Soziotops, der Kultur, der Schule und dem Lernen basieren. Dass sich einige Lehrkräfte dessen nicht bewusst sind, verdeutlichen die Aussagen der Schüler\*innen des exemplarischen Berufskollegs: Sie kommen mit diesen Lehrkräften nicht zurecht.

Der Nachteilsausgleich wird nicht immer individuell, sondern für alle umgesetzt. Entsprechende besondere Bedarfe werden nicht erkannt und führen z. B. dazu, dass die Schüler\*innen dem Unterricht nicht mehr konzentriert folgen können. Die betroffenen Schüler\*innen werden nicht in ihrem So-Sein wahrgenommen und respektiert, sondern als „Störfaktoren“. Schlimmstenfalls führt dies dazu, dass ihnen perspektivisch eine Nicht-Fähigkeit zugeschrieben wird, am Arbeitsleben teilzuhaben und es aus der Perspektive dieser Lehrkräfte unverantwortlich sei, ihnen den notwendigen Abschluss zu ermöglichen (u. a. Ltb. d. Verf.). Auch der Umgang mit abundanten autistischen Verhaltensweisen fällt den Lehrkräften nach Aussage der interviewten Schüler\*innen je nach Ausprägung sehr schwer und baut Barrieren auf. Wenn Lehrkräfte mit dem Verhalten der Schüler\*innen nicht umgehen können, führt das manchmal dazu, dass sie perspektivisch davon ausgehen, dass die Betroffenen nicht in der Lage sein werden, nach ihrem Abschluss der Ausbildung in dem Beruf zu arbeiten. Generalisierende Aussagen führen oftmals zu Fehleinschätzungen. Damit einhergehende Erfahrungen der Schüler\*innen verdeutlichen, wie notwendig die Selbstreflexion der Lehrkräfte ist. Diese ist eine bedeutsame Voraussetzung dafür, die eigenen Kompetenzen, Grenzen, Befürchtungen, Distanzierungen und Verdrängungen zu identifizieren, um sich der Herausforderung stellen zu können und sich weiterzuentwickeln (vgl. Kap. 7.1.3). Somit kann als weitere wesentliche Gelingensbedingung festgehalten werden:

*„Einen relevanten Aspekt stellt die SELBSTREFLEXION (Anm. d. Verf.: Herv. i. O.) dar, die dazu führen soll, eigene Kompetenzen und Grenzen; bestehende Befürchtungen, Distanzierungen oder Verdrängungen zu erkennen und zu bearbeiten.“ (vgl. Ziemer 2018a, 109)*

Als bedeutsam ist anzumerken, dass ein Schüler das Verhalten einer Lehrkraft damit entschuldigte, dass dieser es aus seiner eigenen Biografie heraus möglicherweise nicht anders kenne und sich deshalb den Lernenden gegenüber so verhalte. Seine Aussage verstärkt die Relevanz, dass die Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten immer wieder reflektieren und damit ihre eigene inklusive Grundhaltung auf den Prüfstand stellen. Selbstreflexion kann dabei unterstützen, ein neues Verhältnis zur Umwelt zu finden sowie um Diskriminierung und Konflikte zu vermeiden. Lehrkräften müssen sich bewusst machen, welche Auswirkungen ihr Verhalten hat und wie sie es verändern können. Mit Bezug auf Adorno möchte die Verfasserin dieser Arbeit verdeutlichen, welche Auswirkungen es haben kann, wenn das eigene Verhalten nicht reflektiert wird:

*„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, dass man sich mit ihr bis heute so wenig abgegeben hat.“ (Adorno 2003: erstmals als Radiovortrag am 18. April 1966)*

Adornos Worte unterstreichen die Relevanz der Selbstreflexion der Lehrkräfte, die Ziemer in der Dimension III hervorhebt (vgl. Kap. 7.1.3).

*„[...] Selbstreflexion bezieht sich auf die eigenen Emotionen, das eigene Denken über Kinder und Jugendliche, zugleich über Differenz(en), Inklusion und Exklusion.“ (vgl. Ziemer 2021b, o. S.; Kap. 7.1.3)*

Wie bereits in Kap. 7.1.3 erläutert, sind die Lehrkräfte aus dieser Perspektive verpflichtet, die Potenziale der Schüler\*innen anzuerkennen. Dennoch kennen die wenigsten Lehrkräfte die individuellen Lernausgangslagen der Lernenden. Dies zeigt sich in einer fehlenden Passung zwischen dem Lernangebot und den jeweiligen Entwicklungsständen und Lernpotenzialen der Schüler\*innen und in der Konsequenz resultiert daraus, wie es aus den Interviews deutlich wird, dass der Lernprozess stagniert, weil „schnellere Schüler\*innen“ auf „langsamere“ warten müssen. Dies führt bei einigen Schüler\*innen im Autismus-Spektrum dazu, dass sie sich nicht mehr konzentrieren können. Ebenso belegen die Aussagen einiger Schüler\*innen in den Interviews, dass individuelle Förderung bzw. eine Differenzierung noch nicht hinreichend bei der Unterrichtsplanung mitgedacht wird. Somit stellt der Aspekt der Differenzierung ein weiteres Entwicklungspotenzial in Bezug auf Unterrichtsentwicklung im exemplarischen Berufskolleg dar.

Liegt eine grundsätzliche Bereitschaft vor, sich selbst reflektierend mit kleinen Änderungen der eigenen Praxis zu beschäftigen, kann diese dazu führen, dass sich festgesetzte habituelle Muster öffnen. Da Veränderungen der Einstellung eng mit der Einstellung zu den

Lernenden korrelieren, ist davon auszugehen, dass sich die entsprechende Lehrkraft im Sinne einer inklusiven Praxis weiterentwickelt (vgl. Kap. 7.1.3). Netzwerke sowie die Mitarbeit oder Inanspruchnahme eines multiprofessionellen Teams bieten eine gute Unterstützung bzw. eine angemessene Reflexionsfläche, um seine eigene pädagogische Professionalität auszubauen sowie um Ängste und Belastungen zu minimieren. Darüber hinaus gibt es in dem exemplarischen Berufskolleg zahlreiche Expertisen, die noch nicht bekannt sind und deshalb nicht genutzt werden (vgl. Kap. 6).

#### **Dimension IV**

Wie bereits in Kap. 7.1.4 erläutert, folgt die Dimension IV den Erkenntnissen der „entwicklungslogischen Didaktik“. Der Mensch ist, abhängig von den sozialen Systemen, denen er angehört, lern- und entwicklungsfähig (vgl. Rödler 2020, 127; Ziemer 2021b, o. S.; Kap. 7.1.4). Zur Veranschaulichung dieses Kontextes erfolgt ein kurzer Exkurs. Zierer (2023, 118) geht nach neueren Erkenntnissen davon aus, dass die gemeinsame Vision einer Schule und die Vorstellung davon, wie erfolgreicher Unterricht aussieht, die Lernleistung der Schüler\*innen nachhaltig fördert. Dies bedeutet, die Art und Weise, wie sich Lehrkräfte über die Lernenden austauschen und wie sie über sie denken, wirkt sich auf den Erfolg der Schüler\*innen aus. Dieser Einfluss steigt im Team (vgl. ebd.). Eine kollektive Wirksamkeitserwartung bezieht sich u. a. auf das gegenseitige Vertrauen, Barrieren und Einschränkungen zu überwinden. Mit Bezug auf Dimension III bedeutet das, dass bei der Vielzahl der Unterrichtsstunden, die Lehrkräfte geben, von denen nur wenige perfekt sind, ein großes Potenzial liegt. Wenn Lehrkräfte sich selbst reflektieren, liegt darin eine große Chance, sich zu professionalisieren und habituelle Muster zu öffnen (vgl. ebd., 119).

Wie bereits unter Dimension II beschrieben, kommt der Schulleitung eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf die Wirksamkeit von Schule im Rahmen inklusiver Veränderungsprozesse zu. Die Rolle der Schulleitung ist es u. a., ein kooperatives Klima im Kollegium zu entwickeln sowie Regeln und Rituale der Kooperation bzw. Kollaboration zu implementieren. Dazu müssen entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Lehrkräfte ist es unabdingbar, zuvor darüber nachzudenken, warum etwas getan werden soll. Dazu gehört der Dialog bzw. Austausch, ein damit verbundenes Gefühl des Miteinanders und Vertrauens, von dem wiederum die Schüler\*innen dauerhaft profitieren, aber auch die Lehrkräfte, da *„der Erfolg der Lernenden immer auch ihr Erfolg ist“* (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden neun Schritte für die Entwicklung einer kollektiven Wirksamkeitserwartung nach Zierer skizziert, die zugleich eine Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit darstellen (vgl. ebd.):

- I. Entwicklung einer Haltung, die verdeutlicht, dass Lehrkräfte Einfluss auf das Lernen der Schüler\*innen haben
- II. Einfluss ist auf alle Schüler\*innen möglich und Lehrkräfte tragen dafür die Verantwortung
- III. Der Einfluss muss sichtbar gemacht werden, um einen Austausch zu ermöglichen und gemeinsam daran weiterarbeiten zu können
- IV. Herausstellen des kollektiven Einflusses
- V. Offenlegen der wechselseitigen Abhängigkeit des individuellen und kollektiven Einflusses
- VI. Daraus resultierende kollektive Ziele und Visionen für Schule und Unterricht
- VII. Verbindlichkeit, gemeinsam nach Evidenzen der Zielerreichung und Realisierung der Visionen zu suchen
- VIII. Austausch über die Resultate als Grundlage für weitere Kooperationen
- IX. Bedeutsamkeit der Schulleitung

Die Kernbotschaft von Zierer besteht darin, dass die kollektive Wirksamkeitserwartung ein Merkmal von erfolgreichen Kollegien ist, die stets an einer gemeinsamen Vision arbeiten und Kriterien für guten Unterricht definieren und tagtäglich evaluieren. Die daraus resultierende Atmosphäre, die durch Vertrauen und Austausch geprägt ist, dient der Professionalisierung der Lehrkräfte und korreliert nachweislich mit den schulischen Leistungen der Lernenden (vgl. Zierer 2023, 120).

Der vorangegangene Exkurs veranschaulicht die Relevanz einer guten Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung sowie deren Bedeutung für die schulischen Lernerfolge der Lernenden. Auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung, die von Achtsamkeit und Respekt geprägt ist, erfahren die Lernenden einen Zugang zum gemeinsamen Gegenstand. Die Relevanz einer guten Beziehung sowie Respekt im Umgang miteinander wird in den Interviews immer wieder deutlich. Somit stellt sie eine wesentliche Gelingensbedingung für das Verhältnis der Schüler\*innen zum Lerngegenstand sowie auch für die Bereitschaft zu lernen dar. Eine professionelle Beziehung prägt das soziale System Schule und schafft eine notwendige Rahmenbedingung für soziales Lernen und Entwicklung (vgl. Kap. 7.1.4). Dies unterstreicht die Aussage von Bourdieu, der sagte, dass *„die Neigung, das zu erwerben, was man Sachkompetenz nennt, umso größer ist, je mehr soziale Kompetenz man hat [...]“* (vgl. Bourdieu 1992, 227 f.; Kap. 7.1.4). Der Erwerb sozialer Kompetenzen korreliert zudem mit der gegenseitigen Entwicklung auf der Ebene der Schüler\*innen ebenso wie auf der Ebene der Lehrkräfte, sie sich in einem von Toleranz, Respekt und Vertrauen geprägten Lernsetting sowohl als Lernende als auch als Lehrende verstehen (müssen).

Für die Lernenden spielt das Vermittlungsverhältnis demzufolge eine besondere Rolle, da Lernen nur in einer entsprechend den vorangegangenen Ausführungen skizzierten Lernumgebung stattfinden kann, was durch die Aussagen der Schüler\*innen in den Interviews hinreichend belegt wird (vgl. Kap. 7.1.4). Wird eine „gestörte“ Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung offenbar, stellt diese nicht nur eine Barriere, sondern auch ein Exklusionsrisiko für die Betroffenen dar. Insofern ist es unabdingbar, individualisierte Lernziele zu formulieren, die sich auf den Lerngegenstand und auf den jeweiligen Entwicklungsbereich beziehen (vgl.

ebd.; Ziemen 2021c, 46). Wenn, wie es einer der Schüler im Interview ausdrückte, der „Komfort“ stimmt und dadurch die Bedrohung des Selbst gering ist, dann kann der Lernende sich entfalten (vgl. Kap. 7.1.4). Wenn jedoch einzelne Lernende aus dem System Schule exkludiert werden sollen, weil perspektivisch angenommen wird, dass diese sich vermutlich nicht den Anforderungen entsprechend entwickeln, mitverantwortet das Bildungssystem Chancenungleichheiten (vgl. ebd.).

### **Dimension V**

Dimension V befasst sich mit der didaktischen Gestaltung von Unterricht. Individuelle Förderung bezieht sich auf die Anpassung von Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen an die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen einer Person. Dabei wird der Mensch als bio-psycho-soziale Einheit in seinem So-Sein, auf seiner individuellen Stufe der Entwicklung anerkannt. Individuelle Förderung bedeutet, auf Vielfalt einzugehen, damit jeder Einzelne sein Potenzial entfalten kann. Das beinhaltet, dass die Schüler\*innen z. B. verschiedene Aufgaben, Aneignungsebenen oder Ressourcen benötigen, um die Stufe der nächsten Entwicklung zu erreichen. Im exemplarischen Berufskolleg wird durch die Aussagen der Schüler\*innen in den Interviews deutlich, dass oftmals alle das Gleiche machen, was eine Standardisierung der zu vermittelnden Unterrichtsinhalte suggeriert. Das kann zu Ungerechtigkeiten führen, wenn Schüler\*innen mit unterschiedlichen Stärken und Entwicklungsvoraussetzungen gemeinsam lernen. Vor diesem Hintergrund ist eine individuelle Förderung sicherzustellen, damit die Schüler\*innen mit ihren individuellen Bedürfnissen und Lernstilen unterstützt werden. Wenn alle Lernenden das Gleiche machen, führt dies unweigerlich dazu, dass es Schüler\*innen gibt, die über- oder unterfordert sind. Nach Klafki muss das Selbst- und Mitbestimmungsprinzip im Lehr-Lern-Prozess *„in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden“* (vgl. Kap. 7.1.5; Klafki 2007, 256 f.). Lehrkräfte müssen sicherstellen, dass zum einen alle voneinander lernen können und zum anderen dies anknüpfend an die jeweiligen Lernausgangslagen geschieht. Die Aussagen der Schüler\*innen in den Interviews geben nur wenig Hinweise auf eine praktizierte individuelle Förderung. Auffallend ist das Homogenisierungsbestreben einiger Lehrkräfte, was dazu führt, dass der Lernprozess für einige Schüler\*innen so lange stagniert, bis es alle verstanden haben, wodurch Lern- und Leistungsprobleme verstärkt werden können. Für einige Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist es bedeutsam, dass sie kontinuierlich arbeiten können. Das untätige Warten auf Mitschüler\*innen führt bei ihnen häufig zu einem Konzentrationsverlust, wodurch ihr Lernprozess stagniert. Nach Klippert (2012, 40 f.) sind eine gelegentliche Binnendifferenzierung, Methodenvarianz und Handlungsorientierung probate Mittel, um einer institutionellen und äußeren Differenzierung entgegenzusteuern (vgl. Kap. 7.5.1). Nicht alle Schüler\*innen haben bei allen Lehrkräften das Gefühl, dass diese einen positiven Blick auf sie haben. Eine Schülerin hat sogar das Gefühl, sie würde

die Lehrkräfte nerven, wenn sie regelmäßig nach ihren Leistungsständen fragt. Ein weiterer Schüler berichtete im Interview, dass die Lehrkräfte immer dann Bescheid wissen, wenn es Negatives aus der Klasse zu berichten gab. Das lässt den Schluss zu, dass nicht alle Lehrenden eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber den Schüler\*innen haben. Diese ist allerdings Voraussetzung für den Umgang mit heterogenen Schüler\*innengruppen (vgl. ebd.).

Neben der Relevanz der Selbstreflexion der Lehrkräfte, wie sie in Dimension III ausführlich dargelegt wird, ist eine differenzierte Ansprache der Schüler\*innen mit einem entsprechenden Lernangebot notwendig, um diese nachhaltig zu motivieren (vgl. Kap. 7.1.5). Nur wenige Schüler\*innen berichten in den Interviews von einem differenzierten Lernangebot. Die Zusammenfassung der Schüler\*innen in Klassen mit einem gemeinsamen fachlichen Schwerpunkt suggeriert zwar, dass es sich um homogene Gruppen handeln könnte, allerdings kommen die Schüler\*innen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen und Voraussetzungen zum Berufskolleg, die im Rahmen einer Differenzierung berücksichtigt werden müssen. Insbesondere heterogene Gruppen profitieren voneinander, da sie sich stärker aneinander orientieren sowie soziale Rückmeldungen geben können. Einige Schüler\*innen wünschen sich individualisierte Übungen, insbesondere dann, wenn sie ein Fach gut beherrschen und schneller mit ihren Aufgaben fertig sind. Ein Schüler berichtet, dass er sich manchmal schwierigere Aufgaben aussucht, um diese mit seiner Gruppe zu bearbeiten. Es gibt jedoch keinen Hinweis darauf, ob die entsprechende Lehrkraft die Schwierigkeitsgrade bewusst variiert hat. Als Sozialformen werden überwiegend Gruppenarbeiten als Alternative zum Frontalunterricht angegeben. Ein Schüler berichtet davon, dass seine Lehrerin im Unterricht auch das Feedback der Schüler\*innen einholt. Aneignungsebenen und Tätigkeiten verändern sich nur, wenn die Lernenden praxisbezogene Anwendungen im Rahmen ihres gewählten Schwerpunktes durchführen. Die meisten Lehrkräfte favorisieren Frontalunterricht, der jedoch im Kontext inklusiver Bildung als kritisch angesehen werden muss, da im Allgemeinen die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen nicht hinreichend berücksichtigt werden können. Eine unzureichende Differenzierung kann somit als eine weitere Barriere im Lernprozess der interviewten Schüler\*innen identifiziert werden.

Im System Schule gibt es zahlreiche Regeln, die sowohl Sicherheit geben als auch limitieren können. Für die meisten Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist ein verlässlicher Stunden- und Raumplan sehr wichtig. Diesbezüglich nicht vorhersehbare Änderungen können einige autistische Schüler\*innen überfordern. Aus diesem Grund ist es wichtig, nach Möglichkeit keine Raumänderungen vorzunehmen und Vertretungen nach Möglichkeit von Lehrkräften übernehmen zu lassen, die den Schüler\*innen bekannt sind.

Für einige Autist\*innen spielt die Klarheit der Lehrperson eine große Rolle. Das ist insbesondere bei der Instruktion von Aufgaben von hoher Relevanz. Da sich im Lehrplan in der Regel nur allgemeine Ziele finden lassen, ist es notwendig, die Ziele möglichst transparent und an die Klassenarbeit adaptiert zu spezifizieren. Dabei sind im Rahmen von Differenzierung mindestens drei Anforderungsniveaus zu formulieren. Nur wenn die Lehrkraft Ziele klar benennen kann, kann sie diese auch den Lernenden transparent machen. Der Lernerfolg der Schüler\*innen hängt u. a. von einer exakten Instruktion im Hinblick auf die Aufgabenstellung und Lerninhalte ab. Nur wenn den Schüler\*innen die Lernziele klar sind, können sie auch ermessen, was sie am Ende können müssen. Zudem müssen die Lehrkräfte die Inhalte so präsentieren, dass die Schüler\*innen gemäß ihren individuellen Lernausgangslagen daran anknüpfen können. Eine besondere Bedeutung kommt dabei wiederum der professionellen Beziehungsgestaltung zu, denn Leidenschaft für das Fach, die Lernenden und den Lehrer\*innenberuf ist unabdingbar mit einem erfolgreichen Lernprozess verknüpft (vgl. Zierer 2023, 116).

*„Letztendlich nützt all das Wissen und Können im Fach, in der Pädagogik und in der Didaktik wenig, wenn es nicht getragen wird von Haltungen, die den Lernenden und seine Bildung in das Zentrum stellen. Haltungen sind folglich entscheidend!“ (vgl. ebd.)*

Eine Lehrkraft, die es nicht schafft, auf die Schüler\*innen mit ihren besonderen Bedürfnissen zuzugehen, kann keine Beziehung zu den Lernenden aufbauen. Der Lern-Lehr-Prozess ist gestört, die Lernenden ziehen sich zurück und treten nur noch in Beziehung, wenn sie sich sicher sind, dass es keine negativen Konsequenzen haben wird bzw. sich nicht auf die Note auswirkt. Dies wird auch im Interview mit L. deutlich. In der Folge trauen sich die Lernenden auch nicht mehr nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, wodurch sie den Anschluss an die Lerngruppe verlieren können sowie schlimmstenfalls zum Abbruch der Schullaufbahn führen kann. Auch in Bezug auf Dimension V wird ersichtlich, dass die Beziehung zu den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum sowie auch zu allen anderen Schüler\*innen von besonderer Bedeutung ist, wenn der Lernprozess gelingen soll.

### **Auf den Punkt gebracht: Desiderate und Spezifika**

Im Folgenden werden Wünsche, Anregungen und Spezifika der interviewten Schüler\*innen zusammengefasst, die sie jeweils am Ende der Interviews formuliert haben. Diese können als Impulse dienen oder als Reflexionsfolie, um die Rahmenbedingungen im Berufskolleg, falls möglich, zu verändern.

C. hat Schwierigkeiten mit dem „unterschiedlichen Humor“. Er sei deshalb nicht mit allen Schüler\*innen gut ausgekommen<sup>49</sup>. Zudem haben ihn die Hausaufgaben überfordert, die er lieber in der Schule machen würde (Abs. 162).

E. kommt gut mit den Lehrkräften zurecht. Die kleine Klasse<sup>50</sup> findet er sehr gut. Ihn stört die Ausstattung der Räume. Die Räume seien alt und die Materialien, z. B. die Tastaturen der Computer vergilbt und staubig. Er wünscht sich einen Unterstellplatz, wenn es regnet und dass die Mitschüler\*innen nur im Raucherbereich rauchen. Seine Vision von einer autismusfreundlichen Schule: Er wünscht sich kleine Klassen und dass es nicht laut ist, wenn z. B. die Schüler\*innen über die Flure rennen. Ihm ist es wichtig, dass die Lehrkräfte wissen, was die Schüler\*innen brauchen und auch darauf eingehen können (Abs. 176-183).

F. wünscht sich eine bessere technische Ausstattung, bzw. dass die „*Smartboards endlich geliefert werden, damit der Unterricht auch besser digital ablaufen kann*“. Er findet es besser, weil die Lehrkräfte dann die Unterrichtsergebnisse zu den Schüler\*innen schicken können und diese nicht mehr abschreiben müssen, da das Abschreiben sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Da die Klasse sehr laut ist, würde er es gut finden, wenn die Lehrkräfte darauf reagieren und für Ruhe sorgen, da es auf „*beiden Seiten*“ nur Stress macht. Auch er wünscht sich, dass die Lehrkräfte auf seine Bedürfnisse eingehen. Ihm ist es wichtig, dass er gut mit den Lehrkräften klarkommt und es Absprachen gibt, damit alle gut lernen können (Abs. 242-253).

H. gefällt die Klassengemeinschaft, „*die viel stärker ist als an allen Schulen*“, wo er bisher war. Er favorisiert kleinere Lerngruppen, weil er dann besser lernen kann. Früher hatte er zudem das Problem, dass es häufig in den Klassen zu laut war und er dadurch abgelenkt war. In seiner aktuellen Klasse seien die Schüler\*innen sehr leise (Abs. 106-121).

L. gefällt, dass die Lehrkräfte fast alle Rücksicht nehmen und sie bei Bedarf bei Klassenarbeiten länger schreiben lassen. Sie wünscht sich weniger Menschen in der Schule und dass sie alle Lehrkräfte fragen kann, wenn sie etwas nicht versteht. Ihre Vision von einer autismusfreundlichen Schule: Klare Absprachen, klare Regelungen und sehr detaillierte Aufgabenstellungen „*so nach dem Motto, da arbeitest du, das machst du, da stehen die Sachen, die du brauchst [...]*“, möglichst wenig Veränderungen, möglichst ruhige Schüler\*innen, eine ruhige Umgebung, wenig Hektik (Abs. 256-266).

---

<sup>49</sup> C. wurde nach einem Zwischenfall vom Unterricht suspendiert und hat nach neun Monaten Therapie erneut die Ausbildung begonnen. Das Interview fand während seiner Therapie statt. Er berichtet von seinen damaligen Schwierigkeiten.

<sup>50</sup> Aktuell sind acht Schüler\*innen in der Klasse. Zum Zeitpunkt der Interviews waren 21 Schüler\*innen in der Klasse, von denen nur 15 regelmäßig da waren.

M. hat es in dem exemplarischen Berufskolleg gefallen, weil seine Lehrer\*innen alle nett waren und er mit allen gut ausgekommen ist. Der fachbezogene Unterricht habe ihn gut auf die Ausbildung vorbereitet. Er hätte es begrüßt, wenn es Corona nicht gegeben hätte, da er dann keinen Online-Unterricht gehabt hätte. Manchmal hätte er lieber andere Lehrkräfte gehabt, die besser erklären können. Eine autismusfreundliche Schule müsse individuell sein. Die Lehrkräfte sollten auf alle Schüler\*innen eingehen, u. a. berücksichtigen, dass gerade Schüler\*innen im Autismus-Spektrum häufig kürzere Aufmerksamkeitsspannen haben und darauf eingehen. Er wünsche sich Antidiskriminierungsmaßnahmen bzw. dass darauf aufgepasst wird, dass niemand diskriminiert wird und Lehrkräfte, die auf verschiedene Arten erklären können. Darüber hinaus halte er kleine Klassenräume für sinnvoll bzw. dass das Lehrer\*innen-Schüler\*innen Verhältnis optimaler ist (Abs. 150-157).

Schon in der Beantwortung der Fragen am Schluss der Interviews wird deutlich, dass die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum sehr ähnliche Bedürfnisse haben: eine gute Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung, eine gute Klassengemeinschaft und dabei zu sein, kleine Klassen bzw. kleine Klassenräume, möglichst wenig Lärm, Verständnis und Eingehen auf die individuellen Bedarfe bzw. Differenzierung, klare Absprachen und Regeln, die eingehalten werden, detaillierte und strukturierte Aufgabenstellungen, möglichst wenig Veränderungen, Maßnahmen gegen Diskriminierung und eine bessere technische Ausstattung sowie mehr Sauberkeit.

### **Masking**

Manchmal bleiben die Probleme der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum unerkannt oder können durch die Lehrkräfte oder die Mitschüler\*innen nicht eingeordnet werden. Das liegt zum einen daran, dass die Schüler\*innen keinen Nachteilsausgleich beantragen und die Schule von der Diagnose nicht erfährt und zum anderen daran, dass einige Schüler\*innen sehr geübt darin sind, sich so an das System anzupassen bzw. zu verstellen, dass sie innerhalb der Klasse nicht auffallen (vgl. Kap. 3.6; 3.9). In der Regel erfährt die Schule nur etwas von einer Diagnostik bzw. den besonderen Bedarfen der Schüler\*innen, wenn diese bzw. ihre Eltern dies der Schule anzeigen.

### **10.1 Reflexion der Gesprächsführung**

Die Durchführung von Interviews erfordert sehr viel Erfahrung und eine gute Vorbereitung nicht nur in Bezug auf die sorgfältige Erstellung der Leitfragen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass beide Interviewpartner\*innen, die Interviewende sowie die/der Befragte, möglicherweise aufgeregt sind, weil es sich um ein ungewohntes Setting handelt. Die Verfasserin ist sich dessen bewusst, dass ihr zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews vertieftes Wissen in Bezug auf die Interviewführung noch nicht zur Verfügung steht. Während der Interviews wurde versucht, auf steuernde Fragen zu verzichten, dennoch gelang dies nicht

durchgängig. Positiv ist anzumerken, dass kein(e) Interviewpartner\*in sich durch unbedacht suggestive Fragen in Bezug auf die Antwort beeinflussen ließ. Inwieweit dies eine Stärke autistischer Schüler\*innen ist, kann in dieser Arbeit nicht evaluiert werden. Der Erzählfluss ließ sich bei den meisten Interviews aufrechterhalten, die Befragten erzählten auch ausführlich, wenn eine Frage nicht offen genug gestellt wurde. Das Paraphrasieren einzelner Aussagen gelang in der Regel gut und dadurch konnten gegebenenfalls Widersprüche aufgelöst werden. Ähnliche Fragen wurden nur dann verwendet, wenn die Beantwortung des zu eruiierenden Sachverhalts noch nicht hinreichend erfolgte. Die Reihenfolge wurde nicht als bindend angesehen und es wurde, falls notwendig, davon abgewichen.

Bei der Transkription fällt auf, dass die gesprochene Sprache deutlich von der Schriftsprache abweicht. Dies trifft sowohl auf die interviewten Schüler\*innen als auch auf die Interviewende zu. Da eine eloquente Sprache für die Exploration keine Relevanz hat, es sogar eher von Vorteil ist, die gleiche Sprachebene zu bedienen wie die Teilnehmer\*innen der Interviews sie verwenden, kann dies bei der Beurteilung der Interviews vernachlässigt werden, sollte allerdings in folgenden Interviews weiterhin trainiert werden.

## **10.2 Reflexion des Interviewleitfadens**

Die Fragestellungen des Interviewleitfadens erzielten für diese Arbeit verwertbare Aussagen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass dies auch bei der Anwendung des Interviewleitfadens in einer größeren Stichprobe bei gleicher Fragestellung der Fall sein wird. In den einzelnen Bereichen gibt es Überschneidungen, die der Erstellerin vor den Interviews nicht bewusst waren, sich im Nachhinein allerdings bewährten, da Inhalte, die bei der zuerst gestellten Frage noch nicht hinreichend beantwortet wurden, später von den Interviewpartner\*innen konkretisiert werden konnten. Zugleich können sie als Kontrollfrage fungieren, um gegebenenfalls Widersprüche in der Beantwortung aufzudecken. Nur ein Interviewpartner merkte am Ende auf Nachfrage an, dass er mit den Fragestellungen Probleme hatte, die er jedoch nicht näher konkretisieren konnte (H., Abs. 123-125). Die Dauer des Interviews wurde indirekt durch den Leitfaden vorgegeben und belief sich bei allen Beteiligten auf ca. 45-60 Minuten. Diese Zeit wurde den Beteiligten zuvor kommuniziert. Der Fragebogen impliziert u. a. Aspekte der MRD nach Ziemer, der Fragebögen des Index für Inklusion und des Referenzrahmens der QUA-LiS NRW, sodass davon auszugehen ist, dass schulisch relevante Faktoren, soweit für diese Arbeit bedeutsam, ausreichend hinterfragt werden.

## **11. Fazit**

Im exemplarischen Berufskolleg gibt es bereits erfolgsversprechende inklusive Ansätze und eine anderslautende Rhetorik darf keinesfalls evozieren, dass erfolgte Schritte in Richtung einer inklusiven Schule negiert werden, bzw. dass Inklusion unmöglich oder sogar

gescheitert sei. Die Kritik am inklusiven Schulsystem bzw. an einer Schule für alle darf die Tatsache, dass die Umsetzung des Rechts auf Bildung für alle in einem inklusiven Schulsystem unabwendbar ist, nicht verwischen, denn das Recht auf inklusive Bildung ist ein Menschenrecht (vgl. DIMR 2017, o. S.).

Darüber hinaus lässt sich konstatieren, dass die bildungspolitische Bearbeitung der Gestaltung inklusiver schulischer Strukturen einerseits und die Legitimität einer Zuschreibungspraxis sonderpädagogischen Förderbedarfs andererseits, die für unterrichtliche und schulische Praktiken notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen sowohl eröffnen als auch behindern können. Insofern ist es nicht nur Aufgabe des Systems Schule, die Anforderungen von außen umzusetzen, sondern auch Aufgabe der Bildungspolitik, in diesem ambivalenten Spannungsfeld entsprechende Weichen zu stellen, damit notwendige inklusive Strukturen, Praktiken und Kulturen umgesetzt werden können und sich die Haltung der Akteure wandeln kann (vgl. Köpfer u. Sturm 2015, o. S.). Eine normative Lösung kann dabei nicht das Ziel sein, da diese auch Gelingensbedingungen limitieren kann. Wesentlich ist ein gesellschaftliches Bewusstsein, welches ermöglicht, dass sich das Berufskolleg zu einer progressiven inklusiven Schule entwickelt. Das darf jedoch nicht nur dazu führen, dass Exkludierte in das Schulsystem eingegliedert werden, indem sie an das System adaptiert werden, sondern es sollte angestrebt werden, die Strukturen, Praktiken und Kulturen dahingehend zu reflektieren und zu verändern, dass sich in der Folge eine grundlegende Veränderung des Schul- und Bildungssystems ergibt, das sich an den Bedarfen der Schüler\*innen nicht nur im Autismus-Spektrum orientiert (vgl. Sturm 2013, 128).

Aus dem skizzierten Menschenbild sowie den beschriebenen Handlungsnormen und Gesetzen kann das Ziel, Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Berufskolleg erfolgreich auf ihrem Weg zu einem Bildungsabschluss zu begleiten, hervorgehen, sowie notwendige Gelingensbedingungen geschaffen und auf Barrieren sensibilisiert werden, damit ein „*menschlicher Aneignungsprozess*“ entstehen kann (vgl. Rödler 1983, 271). Dabei sollte bedacht werden, dass sich alle an Schule Beteiligten umfassend für Vielfalt einsetzen sowie alle einander wertschätzen müssen, da eine Verbesserung der Teilhabe nicht dadurch erreicht werden kann, wenn der Fokus auf dem Einzelnen liegt (vgl. Booth u. Ainscow 2019, 32). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine Veränderung der Rahmenbedingungen darauf abzielen muss inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken systemisch zu verankern, damit der Prozess der Inklusion und damit das Schaffen von Gelingensbedingungen sowie die Sensibilisierung auf und Abschaffung von Barrieren gelingen können.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im exemplarischen Berufskolleg im Vergleich zu ihrer Schulzeit in der Sekundarstufe I gut aufgehoben fühlen. Dennoch gibt es immer wieder spezifische Probleme, die größtenteils

zwar gelöst werden können, aber auch Herausforderungen für alle Beteiligten darstellen. Einige Schüler\*innen leiden z. B. darunter, dass sie bzw. ihre autistischen Verhaltensweisen nicht immer akzeptiert werden. Nahezu allen Schüler\*innen ist es sehr wichtig, dass sie respektiert und anerkannt werden, damit sie sich in der Schule wohl und sicher fühlen.

Die WHO definiert Lebensqualität als Wahrnehmung der individuellen Lebenssituation einer Person im Kontext von Kultur und Wertesystemen, in denen sie lebt, und in Bezug auf ihre Ziele, Erwartungen, Normen und Anliegen (vgl. WHO 2023, o. S.). Nach Schäfers (2008, 35) spielt dabei sowohl die objektive als auch die subjektive Komponente von Wohlbefinden eine Rolle. Er definiert verschiedene Kernbereiche, die sich auch in den Interviews der Schüler\*innen durch entsprechende Indikatoren auffinden lassen. Dabei handelt es sich um die nachfolgenden Dimensionen, die sich ergänzend in Abb. 3 integrieren lassen.

Schäfers (2008, 35) unterscheidet in Bezug auf die Lebensqualität zwischen objektiven Lebensbedingungen und subjektivem Wohlbefinden. Nach Dette (2005, 31) bezieht sich die Lebenszufriedenheit *„auf einen kognitiven Bewertungsprozess der eigenen Lebensqualität und setzt sich damit von affektiven Maßen (joy, positive affect bzw. Freude, positive Stimmung, gute Laune) ab“*. Zu den objektiven Lebensbedingungen zählen nach Schäfers (2008, 35) u. a. die Wohnung, Sozialkontakte, Familie, Gesundheit und Bildung. Das subjektive Wohlbefinden unterteilt Schäfers in eine positive Dimension (Zufriedenheit, Glück), eine negative Dimension (Belastungen, Sorgen, Anomie) und Zukunftserwartungen (Hoffnungen, Befürchtungen). Auch mit Bezug auf Schäfers wird deutlich, dass die Lebensqualität u. a. von dem sozialen System, dem der Mensch angehört, abhängig ist (vgl. Rödler 2020, 127; Ziemen 2021b, o. S.; Kap. 7.1.4). Zugleich beeinflussen Zufriedenheit, Belastungen, Sorgen, Anomie, Befürchtungen und Hoffnungen die Lebensqualität. Dies trifft insbesondere auch auf die Autist\*innen im Berufskolleg zu. Vor diesem Hintergrund ist es unabdingbar, dafür zu sorgen, dass die notwendigen individuellen Rahmenbedingungen und Gelingensbedingungen für Autist\*innen im Berufskolleg geschaffen werden, damit ihre Bildungsbiografie erfolgreich ist und ihre Lebensqualität erhöht wird.

Schäfers beleuchtet verschiedene Kerndimensionen, denen er exemplarisch Indikatoren zuordnet (vgl. Schäfer 2008, 35) Das dabei zugrundgelegte Verständnis, das mehrere Lebensbereiche berücksichtigt, lässt im Vergleich zum Status Quo einen pädagogischen Handlungsbedarf hinsichtlich der Gestaltung inklusiver Strukturen bzw. Rahmenbedingungen erkennen. Die Aussagen der Kontrollgruppe verdeutlichen, dass es ihnen wichtig ist, dass das schulische Umfeld besser über die Diagnose sowie die daraus resultierenden Bedarfe Bescheid weiß. Im Lerntagebuch wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte ebenfalls ein besseres Verständnis für das Autismus-Spektrum und somit auch für die betroffenen Schüler\*innen haben möchten. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass nicht alle

Schüler\*innen im Autismus-Spektrum den Wunsch haben, dass ihre Mitschüler\*innen über die Diagnose informiert werden. Es ist demzufolge immer eine Entscheidung in Absprache mit den betroffenen Schüler\*innen und ggf. mit deren Bezugspersonen zu treffen. In der Regel sind die Mitschüler\*innen und Lehrkräfte eher bereit, die Schüler\*innen mit ihren besonderen Bedürfnissen zu respektieren und zu unterstützen, wenn sie informiert sind, wie es die Ausführungen der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum verdeutlichen. Wie bereits in Kap. 5 beschrieben, entsteht Bullying häufig da, wo unbewusst eine Einteilung in eine Eigengruppe und eine Fremdgruppe erfolgt. Es besteht die Gefahr, dass insbesondere vulnerable Schüler\*innen Opfer von Bullying werden, besonders dann, wenn sie nicht sozial in der Klasse integriert sind.

Im Gespräch mit den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum wird deutlich, dass sie häufig eine besondere Position einnehmen. Viele haben bereits Ausgrenzungserfahrungen gemacht, bevor sie ihre Bildungsbiografie am Berufskolleg fortsetzen. Zugleich gehören sie einer vulnerablen Gruppe an. Obwohl die meisten der interviewten Schüler\*innen bislang keine Bullying-Erfahrungen am Berufskolleg gemacht haben, ist es notwendig, dass die Lehrkräfte sich auf mögliche Bullying-Aktivitäten sensibilisieren, da das Risiko dafür aufgrund der geringeren bzw. fehlenden Gruppen-Interaktion größer sein kann (vgl. Kap. 5). Eine gute soziale Gruppen-Interaktion stellt eine wesentliche Gelingensbedingung dar.

Die Schüler\*innen gaben in den Interviews an, dass das höhere Alter der Mitschüler\*innen in der Sekundarstufe II sowie gemeinsame Interessen zu einer positiveren, wertschätzenden und akzeptierenden Haltung der an Schule Beteiligten führe. Einigen Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im exemplarischen Berufskolleg gelingt es auf der Basis von gemeinsamen Interessen, die sich zum Teil aus der Wahl des Bildungsganges ergeben, eher soziale Beziehungen zu gestalten als es in der Sekundarstufe I bzw. an den Vorgängerschulen der Fall war.

Die Aussagen der interviewten Schüler\*innen lassen darauf schließen, dass die Lehrkräfte noch nicht ausreichend über das Autismus-Spektrum informiert sind und entsprechend ein Handlungsbedarf besteht, um die Akzeptanz z. B. von abundanten Verhaltensweisen der Schüler\*innen zu erhöhen. Einigen Schüler\*innen ist es wichtig, dass auch die Mitschüler\*innen informiert werden bzw. sind. Sie möchten, dass ihre Behinderung im Vorfeld kommuniziert wird, andere möchten es erst später oder auch gar nicht. Die Mitschüler\*innen der Schüler\*innen, mit denen die Interviews geführt wurden, sind alle informiert und die Verfasserin einen klaren Vorteil darin, denn in den Klassen ist die Akzeptanz abundanter Verhaltensweisen größer. Die Information der Mitschüler\*innen erfolgte auf Wunsch durch

die Schüler\*innen selbst, mit ihnen gemeinsam, durch die Klassenlehrkraft<sup>51</sup> bzw. im Team mit der zuständigen Inklusionsbeauftragten.

Auch wenn in den meisten Fällen die Inklusion der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im exemplarischen Berufskolleg gelingt, wird an einigen Stellen im Inklusionsprozess sichtbar, dass Kooperation im Team bestenfalls dann funktioniert, wenn es ein Problem gibt. In Bezug auf den Nachteilsausgleich wird sehr deutlich, dass es sowohl an Transparenz als auch an Kommunikation fehlt, wenn es darum geht, alle Beteiligten zu informieren.

Eine professionelle Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung kann, wie es die Ausführungen zeigen, dazu beitragen, dass die Inklusion von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum gelingt und diese sich wohl und sicher fühlen. Da die Mehrzahl der Interviewpartner\*innen zu den meisten Lehrkräften eine respektvolle Beziehung aufbauen kann, besteht die Möglichkeit, dass nicht alle Barrieren im Gespräch offengelegt werden, da diese durch ein „Sich-Wohl-Fühlen“ kompensiert werden können und nicht mehr wahrgenommen werden. Nahezu alle interviewten Schüler\*innen verweisen darauf, dass die Lehrkraft eine zentrale Rolle einnimmt, wenn es um die eigene schulische Leistung geht (vgl. auch Zierer 2023, 126).

Da die meisten Schüler\*innen der Kontrollgruppe gern mehr sozial interagieren würden, ist es notwendig, entsprechende Unterstützungssysteme zu installieren. Das Anbahnen sozialer Beziehungen ist vor dem Hintergrund, dass Lehren und Lernen als Interaktionsprozess zu verstehen ist sehr bedeutsam (vgl. Kap. 7.1.4; Klafki 2007, 256). Einige Schüler\*innen merken im Interview an, dass es Lehrkräfte gibt, die versuchen, alle gleich zu behandeln. Vor dem Hintergrund von Chancengleichheit im Kontext von Bildung trägt dies dazu bei, dass sich Ungleichheiten manifestieren. Zu diesen Lehrkräften kann darüber hinaus oftmals seitens der Schüler\*innen keine professionelle Beziehung im Lernsetting aufgebaut werden. Sie stellen im professionellen Lernsetting eine Barriere dar.

Es gibt in den Interviews kaum Hinweise darauf, dass einer Differenzierung und Individualisierung im Unterricht Rechnung getragen werden. Eine unzureichende Differenzierung kann zu einer Stagnation des Lernprozesses und in der Folge zu einem Konzentrationsverlust führen und stellt eine Barriere dar. Um den Anforderungen einer heterogenen Lerngruppe gerecht zu werden, ist eine pädagogische Diagnostik notwendig, die sich u. a. auf die Kompetenzen, die individuellen Bedarfe, die Interessen sowie die individuellen Lernvoraussetzungen beziehen muss (vgl. Ziemer 2022, o. S.). Diese kann und soll im Unterricht stattfinden. Dabei geht es nicht nur darum, den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum passende Lernangebote zu machen, sondern bestenfalls allen Schüler\*innen. Klafki

---

<sup>51</sup> Den Schüler\*innen ist es sichtbar, dass sie durch eine Person unterstützt werden, die sie gut kennen und zu der sie Vertrauen habe (Ltb. d. Verf.).

unterscheidet die Differenzierung u. a. nach Stoffumfang, Zeitaufwand, Komplexität, notwendiger Unterstützung und der Kooperationsfähigkeit (vgl. Klafki 2007, 173 ff.). Ziemer ergänzt die Differenzierung nach Medien und Materialien, Sozialform, räumlicher und zeitlicher Gestaltung, Arten der Präsentation und der Art und Weise der Unterstützung durch andere (vgl. Ziemer 2018a, 124). Den Aussagen der Schüler\*innen in den Interviews folgend, lassen sich exemplarisch sowie analog zu den Differenzierungen nach Ziemer (2018a, 173) einige Aspekte kurz zusammenfassen:

In Bezug auf das Lerntempo wird es immer dann für die Schüler\*innen schwierig, wenn sie in ihrer Konzentration gestört werden. Das trifft z. B. dann zu, wenn sie schneller fertig sind und auf ihre Mitschüler\*innen warten müssen. Bezüglich der Sozialform lässt sich keine generalisierende Aussage treffen. Einigen Schüler\*innen macht es nichts aus, in einer Gruppe zu arbeiten, andere fühlen sich wohler, wenn sie sich erfolgreich davor drücken können. Manche benötigen eine klare Rollen- und Aufgabenzuweisung, damit die Gruppenarbeit gelingt. Entgegen der weitläufigen Annahme vieler Lehrkräfte des exemplarischen Berufskollegs (vgl. Ltb.), kommen viele Autist\*innen mit den verschiedenen Sozialformen zurecht, wenn die Rahmenbedingungen an ihre individuellen Bedarfe angepasst werden. Bei einem hohen Arbeitsaufkommen fühlen sich einige der autistischen Schüler\*innen überfordert. Sie schaffen es dann nicht immer in der vorgegebenen Zeit, ihre Aufgaben zu erledigen. Einige Autist\*innen der Kontrollgruppe hadern mit ihrem Perfektionismus, der dazu führen kann, dass sie mit Aufgaben nicht in der vorgegebenen Zeit fertig werden. Die meisten Schüler\*innen im Autismus-Spektrum lernen gern handlungsorientiert. Da die Aneignungsebenen kaum variieren, konnten sie sich dabei nur auf die Labor- und Werkstattarbeit beziehen. Es ist anzunehmen, dass im Unterricht tendenziell theoriegeleitet vermittelt wird. Medien, Arbeitsblätter und Bücher werden in erster Linie zum Vertiefen von Aufgaben verwendet. Computer kommen meist im fachbezogenen Unterricht im entsprechenden Bildungsgang zum Einsatz oder wenn sie im Rahmen des Nachteilsausgleiches als Unterstützung bewilligt wurden. In Bezug auf die Strukturierung lässt sich ebenfalls keine generalisierende Aussage machen. Ein Schüler gibt an, dass ihn die Nummerierung von Aufgaben in einer Klassenarbeit blockiert und er dann nur bis zu der Aufgabe kommt, die er kann. Eine Schüler\*in benötigt klare und sehr strukturierte Aufgabenstellungen, damit sie z. B. Versuche im Labor durchführen kann. Alternativ bekommen einige Schüler\*innen angepasste Aufgabenstellungen, wenn sie darum bitten. Die Schüler\*innen berichten in den Interviews von verschiedenen Rahmenbedingungen, die sie im Lernsetting benötigen. Auch wenn die Aussagen in den Interviews, z. B. im Rahmen einer Differenzierung, Kategorien zugeordnet werden können, handelt es sich um ein Spektrum von verschiedenen Aussagen, die mit verschiedenen Maßnahmen einhergehen müssen. Eine Differenzierung findet im exemplarischen Berufskolleg in erster Linie durch einen Wechsel der Sozialform statt.

Die dargelegten Aspekte machen deutlich, dass eine Differenzierung im exemplarischen Berufskolleg noch ein Desiderat ist.

Ziemen benennt mit Bezug auf Klafkis „Sinn-Dimensionen von Bildung“ (1987, 163) aktuelle Problemfelder, die eng mit einer gelingenden Inklusion korrelieren (Ziemen 2018a, 120 f.; Kap. 6.1.1). Ihre Aussage, dass verlässliche Strukturen, Transparenz, Respekt und Wertschätzung innerhalb eines Schulsystems unerlässlich sind, werden durch die Aussagen der Schüler\*innen in den Interviews belegt. Zwischen den von ihr benannten aktuellen Problemfeldern und den Kerndimensionen und Indikatoren nach Schäfer (2008, 35) gibt es deutliche Überschneidungen, die die Lebensqualität der Schüler\*innen beeinflussen. Insbesondere verlässliche Strukturen stellen eine wesentliche Gelingensbedingung für die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum dar.

Für einige Schüler\*innen kann es im Lernprozess notwendig sein, sich zurückzuziehen. Nicht immer stehen jedoch geeignete Rückzugsmöglichkeiten zur Verfügung. Ein weiterer Schüler möchte auch bei einer drohenden Überforderung keinesfalls den Raum verlassen. Ein anderer Schüler benötigt die Möglichkeit, kurz Musik zu hören, wenn es zu einem Overload kommt. Die unterschiedlichsten Reaktionen der Schüler\*innen sind als kompensatorische Leistungen anzusehen, die ihnen unter besonderen Bedingungen weitestgehend Normalität erlauben (vgl. Rödler 2022, o. S.; 2020, 21; Kap. 3.8). Oftmals werden sie jedoch daran gehindert, entsprechend zu agieren, da ihre Reaktion nicht in das Normalitätskonzept der Lehrkräfte passt, obwohl sie eine kompetente und kompensatorische Verhaltensweise auf Überforderung und Überlastung darstellt (vgl. Kap. 3.8; Hayden 2022, 56 ff.). Wie bereits in Kap. 3.8 beschrieben, gibt es eine große Variabilität von autistischen Verhaltensweisen. Im Gespräch mit den Betroffenen lassen sich diese identifizieren und informierten Lehrkräften fällt es dann leichter, mit der individuellen Situationen umzugehen. Durch Kommunikation und Kooperation lassen sich einige Barrieren zu Gelingensbedingungen transformieren. Kooperation ist ein wesentlicher Faktor im Umgang mit Behinderung im System Schule. Das impliziert die Kontakte zu den Bezugspersonen, zu den Schulbegleiter\*innen sowie zu allen am Bildungsprozess der Schüler\*innen Beteiligten. Insbesondere wenn Schüler\*innen im Autismus-Spektrum in der Schule unauffällig sind, sind regelmäßige Gespräche als unterstützende Maßnahme hilfreich, da im Gespräch mit den Beteiligten oftmals Barrieren eliminiert werden können, bevor sie die Schüler\*innen nachhaltig beeinträchtigen.

Zuschreibungen können dazu führen, dass autistische Schüler\*innen sowohl als wenig intelligent als auch als hochintelligent angesehen werden. Im ersten Fall werden Potenziale oft übersehen und im letzteren sind die Erwartungen in die Lernenden sehr hoch, wodurch sie sich unter Druck gesetzt fühlen können. Spezialinteressen können nach Kirchner breit gestreut sein und müssen nicht immer mit dem Beruf korrelieren, den sich die Schüler\*innen

ausgesucht haben (vgl. Kirchner et al. 2014 zit. n. Sünkel 2021, 397; Kap. 1). Das Verständnis über die Potenziale der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist hilfreich, da es ermöglicht, auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen und die Potenziale besser gefördert werden können. Ein bewusster Umgang mit den Stärken schafft zudem eine positive und motivierende Lernumgebung.

Die Ausführungen zeigen, dass sich die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum in einem hochkomplexen und zugleich sehr individuellen Spannungsfeld bewegen. Daher ist es wesentlich, ihre individuellen Bedarfe gemeinsam mit ihnen zu identifizieren und notwendige Gelingensbedingungen zu schaffen. Auch wenn viele von ihnen sehr leistungsfähig erscheinen, dürfen ihre besonderen Bedarfe nicht ignoriert werden, da sie in komplexen Situationen schneller überfordert sein können (vgl. Kap. 1).

Da die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik eine subsidiäre Grundlage für die Planung von inklusivem Unterricht ist und zudem auf Beziehung und Dialog setzt, erscheint sie der Verfasserin als eine vielversprechende Basis für den inklusiven Unterricht u. a. im Berufskolleg. Die MRD stellt eine wesentliche Gelingensbedingung dar und umfasst viele Bereiche, die in Kap. 7 ausführlich dargestellt werden. Sie eignet sich als Reflexionsfolie für eine inklusive Schulentwicklung. Neben einer geeigneten Pädagogik und Didaktik ist fundamentales Wissen über das Autismus-Spektrum notwendig, um ein basales Verstehen im Kontext Schule zu entwickeln. Häufig liegt neben einer Autismus-Spektrum-Störung eine Komorbidität vor, wobei es zu Überlagerungen, aber auch Kompensationen kommen kann. Eine weitere wesentliche Gelingensbedingung ist das Wissen darüber, dass es Schüler\*innen gibt, die mehrere Diagnosen bekommen haben. Die Mutter von F. berichtet z. B. im Gespräch, dass F. oft angeboten wird, sich in einen anderen Raum zurückzuziehen. Dies ist für manche Schüler\*innen im Autismus-Spektrum zwar hilfreich, für F. jedoch nicht. Aufgrund seiner ADHS benötigt er nach Aussage der Mutter immer Menschen um sich herum. Es sollte jedoch nie das Defizit im Vordergrund stehen, sondern immer die Kompetenzen der Schüler\*innen (vgl. Ziemer 2018a, 18). Da es sich z. B. bei einer Autismus-Spektrum-Störung, einer ADHS und einer LRS um nicht wahrnehmbare Behinderungen handelt, kann dies dazu führen, dass die Spezifika der Schüler\*innen nicht wahrgenommen werden. Rödler konstatiert:

*„Das didaktische Unsichtbarwerden dieser Eigenarten exkludiert diese aus dem didaktischen Verantwortungsbereich der Lehrperson und führt damit zur Verweigerung von Bildung.“ (vgl. Rödler 2017b, 78)*

Erfahrungen zeigen, dass es notwendig ist, mit den Beteiligten im Gespräch zu bleiben. Sich verändernde Bedarfe können schneller identifiziert und daraus resultierende Barrieren eliminiert werden, wenn ein regelmäßiger Austausch zwischen ihnen stattfindet. Rödler verweist auf die Unbestimmtheit des Menschen, der auf andere in seinem Sein und Werden

angewiesen ist: Begegnungen, Dialoge, Kommunikation und Kooperation sind wesentlich für die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Berufskolleg, um Gelingensbedingungen zu identifizieren und Barrieren frühzeitig eliminieren zu können (vgl. Rödler 2017b, 84).

Häufig verlangen Lehrkräfte nach einem Handlungsplan, den sie im Umgang mit Schüler\*innen im Autismus-Spektrum abarbeiten können. In Kooperation wird schnell deutlich, dass sich eindeutige Handlungspläne als limitierend herausstellen. Zudem gibt es zahlreiche Gesetze, die das Handeln der Lehrkräfte einschränken. Spielräume können nur erkannt werden, wenn die gesetzlichen Grundlagen bekannt sind. Das Wissen um die rechtlichen Grundlagen, wie sie in Kap. 2 dargestellt werden, ist notwendig, um zu verstehen, dass Inklusion gewollt ist und einer entsprechenden wohlwollenden Haltung bedarf.

Gespräche mit Kolleg\*innen und Schüler\*innen im Autismus-Spektrum verdeutlichen, dass die Erwartungen, die die Lehrkräfte an sich selbst stellen, oftmals sehr hoch sind. Dadurch geraten Sie unter Druck und verlangen nach Leitfäden, um im Umgang mit Schüler\*innen im Autismus-Spektrum handlungsfähig und selbstsicher zu bleiben. Im exemplarischen Berufskolleg nimmt die Anzahl der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum stetig zu. Wahrnehmbare Persönlichkeitseigenschaften werden noch immer vorschnell als pathologisch gedeutet und Vielfalt wird nicht immer als eine normale Varianz angenommen (vgl. Kap. 3). Die Erwartungen der autistischen Schüler\*innen in Bezug auf einen bedarfsorientierten Nachteilsausgleich an das System Schule sind oftmals nicht sehr groß und meist sehr gut umsetzbar. Da die Lehrkräfte in der Regel nur auf ihre eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Interpretationsmuster zurückgreifen können und mit Hilfe gängiger Erklärungsschemata und ihrer Erwartungshaltung versuchen, sich zurechtzufinden (vgl. Kap. 3), ist es für sie eine große Unterstützung, wenn sie sich auf grundlegendes Wissen über das Autismus-Spektrum und Möglichkeiten der Umsetzung stützen können. Das Zurückgreifen auf eigene Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster kann hilfreich sein, um die vermeintlichen Herausforderungen anzunehmen und einer Überforderung vorzubeugen. Es kann jedoch auch dazu führen, dass die Realität nicht sachgerecht wahrgenommen und gedeutet wird. Nach Sautter können zudem *„erfahrungsbasierte Konzepte eine adäquate Wahrnehmung und Interpretation der Realität behindern oder sogar verhindern“* (vgl. Sautter 2012, 20 ff.; Kap. 3.8). Vor diesem Hintergrund scheint nicht mehr nur das Wissen über das Autismus-Spektrum relevant zu sein, sondern auch die Reflexion des Menschenbildes und des eigenen Habitus (vgl. Einl., 7.1.3).

Ein Transformationsprozess zu einer inklusiven Schule hat in der Regel für alle Beteiligten Vorteile: Die rechtlichen Grundlagen bieten einen sicheren Rahmen für alle am Schulleben Beteiligten. Das Schulgesetz verweist unter anderem darauf, dass alle Schüler\*innen individuell gefordert und gefördert werden müssen. Viele Dinge, die von den Schüler\*innen im

Autismus-Spektrum in den Interviews geäußert wurden, sind für alle Schüler\*innen und Lehrkräfte relevant: Dies sind u. a. Kooperation, transparente Kommunikation, Differenzierung und eine gute Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung. Letztere insbesondere deshalb, weil der Einfluss der Lehrkraft auf die schulischen Leistungen der Schüler\*innen nicht unterschätzt werden darf. Das Handeln der Lehrkräfte muss darüber hinaus u. a. durch Fürsorge und Klarheit gekennzeichnet sein (vgl. Zierer 2023, 127).

Ein Umbau des Bildungssystem, wie es von Feuser eingefordert wird (vgl. Feuser n. Degner 2020, 210), kann auch für das Berufskolleg von großer Bedeutung sein, da es aus der Sicht der Verfasserin für eine bedeutende Anzahl von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ein geeigneter Lernort sein kann, denn kaum ein anderes Bildungssystem bietet einen so großen Möglichkeitsraum an, sich zu entwickeln. Dies setzt jedoch voraus, dass die notwendigen Strukturen und personellen Hilfen vorhanden sind, *„die grundlegend für das Erreichen von innerer und äußerer Ruhe sowie stressfreiem Lernen ohne Autoaggressionen und sensorischer Überforderung sind“* (vgl. Degner 2020, 210). Eine Anpassung der Rahmenbedingungen an die besonderen Bedarfe der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum ist eine Voraussetzung dafür, dass diese ihre individuellen Bildungsziele und Lebensqualität erreichen können. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch vor allen Dingen auf, dass die Bedarfe der Schüler\*innen an sich im Autismus-Spektrum keine große Herausforderung für das System darstellen und letztendlich für alle Schüler\*innen gleichermaßen bedeutsam sind, damit sie von- und miteinander lernen können, woraus resultiert:

*„Die Lebenszufriedenheit autistischer Menschen hängt nicht so sehr von ihrem Autismus ab, sondern vor allem von der Kompetenz und der Bereitschaft um sie herum, sie zu verstehen, zu akzeptieren und zu unterstützen.“* (vgl. Happé 2019, o. S.)

Die Wahrnehmung der Haltung der Lehrkräfte durch die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum kann sehr vielfältig sein und hängt von multiplen Faktoren ab, wie z. B. von der Unterrichtsgestaltung, der Kommunikation, der Fairness und der Unterstützung seitens der Lehrkräfte. Die Lehrkräfte müssen ein unterstützendes Umfeld schaffen und die Lernenden – nicht nur im Autismus-Spektrum – positiv begleiten. Sie müssen Rituale der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum sowie für Angewohnheiten zulassen können auch, wenn sie ihnen merkwürdig erscheinen (vgl. Sautter et al. 2012, 84 f.).

Bei der Wahrnehmung der Haltung der Lehrkräfte seitens der Schüler\*innen kommen die evaluierten Aspekte wie klare Kommunikation, Struktur im Unterricht, Verständnis für ihre individuellen Bedarfe und eine unterstützende, nicht bzw. wenig überfordernde Umgebung zum Tragen. Empathie und Flexibilität der Lehrkräfte können entscheidend sein, um eine positive Lernatmosphäre für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum zu schaffen. Den Schüler\*innen zugewandte Lehrkräfte bestehen nicht auf die Einhaltung von Regeln, wenn sie

---

für einen situativen Kontext nicht geeignet sind und deren Anwendung in einer bestimmten Situation kontraproduktiv ist. Sie *„sehen in einer Normabweichung nicht gleich eine Störung, sondern einfach das Besondere“* (vgl. Sautter et al. 2012, 85).

Die Haltung der Lehrkräfte in inklusiven Settings ist eine entscheidende Gelingensbedingung, da sie einen unmittelbaren Einfluss auf die Lernumgebung und die Entwicklung der Schüler\*innen, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, hat. Eine positive Haltung der Lehrkräfte fördert die Inklusion der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum und ermöglicht eine unterstützende Atmosphäre, in der Vielfalt als Bereicherung angesehen wird.

Sie trägt dazu bei, dass alle Schüler\*innen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung haben und ihre individuellen Potenziale entfalten können. Eine Veränderung der Haltung von Lehrkräften erfordert bewusste Bemühungen und Maßnahmen. Einige hilfreiche Ansätze werden im letzten Kapitel skizziert.

## 12 Ideen für die pädagogische Unterstützung inklusiver Schulentwicklung

Bevor es zu einer umfassenden Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen kommen kann, ist es an und für sich unabdingbar, auch die Perspektive der Lehrkräfte zu explorieren, und diese den Perspektiven der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum gegenüberzustellen. Da die Verfasserin dieser Arbeit sich in erster Linie auf die Perspektiven der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum fokussiert, wird da, wo es für das Verständnis notwendig erscheint, auf die Aufzeichnungen der Verfasserin aus dem Lerntagebuch zurückgegriffen. Die im Folgenden genannten Ideen stellen einen ersten Ansatz in Bezug auf mögliche unterstützende Maßnahmen dar, dessen Impulse aufgrund des Umfangs dieser Arbeit aus den Aufzeichnungen des Lerntagebuches stammen, das während des Schreibens dieser Arbeit bzw. während des Studiums generiert wurde und Widersprüche der Schüler\*innen- und Lehrer\*innenperspektiven verdeutlichen bzw. einen Erklärungsansatz bieten können.

Während des Schreibens dieser Arbeit und in Gesprächen mit den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum wird deutlich, dass auch die Lehrkräfte Unterstützung benötigen, *„wenn sie andere – Schüler\*innen und Schüler – unterstützen und fördern sollen“* (Köpfer et al. 2017, 14). Köpfer hat während eines Forschungsaufenthalts aufgearbeitet, wie einzelne Provinzen in Kanada schulische Inklusion umsetzen (vgl. ebd.). In den Interviews mit den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum wird deutlich, dass auch die Lehrkräfte individuell unterstützt werden müssen. In Anlehnung an das Konzept eines schulinternen Beratungs- und Unterstützungssystems, wie es an einer Berliner Gesamtschule<sup>52</sup> umgesetzt werden sollte, möchte die Verfasserin dieser Arbeit konzeptionell im exemplarischen Berufskolleg tätig werden. Dabei sollen zentrale Desiderate fokussiert werden: Differenzierung, Haltung und Kooperation. Diese ergaben sich unter anderem aus den Interviews der Schüler\*innen und Schüler des exemplarischen Berufskollegs. Aktuell gibt es verschiedene Gruppen bzw. professionelle Lerngemeinschaften (PLG), die noch unzureichend kooperieren. In Gesprächen mit den Kolleg\*innen stellte sich heraus, dass viele Lehrkräfte nicht voneinander wissen, in welchen Bereichen sie arbeiten und welche Expertisen sie haben. Kommunikationsflüsse werden häufig behindert, da die Lehrkräfte nicht wissen, an wen sie sich mit ihren Fragen wenden können. Aus diesem Grund wurde im ersten Halbjahr des Schuljahres 2023/2024 ein Treffen der einzelnen Gruppen an einem „Runden Tisch“ initiiert. Ziel des Treffens war es, herauszufinden, welche Stärken und Interessen die einzelnen Lehrkräfte in ein

---

<sup>52</sup> Anm. d. Verf.: Frau Danicke hat die Paul-und-Charlotte-Kniese Schule in Berlin vor einiger Zeit verlassen. Die damalige Konzeption – wie sie in der Veröffentlichung mit Hr. Köpfer publiziert wurde, konnte in Bezug auf die Verknüpfung des Beratungszentrums und der Unterrichtsentwicklung nicht wie angedacht umgesetzt werden (eig. Kontaktaufnahme und Recherche d. Verf.)

multiprofessionelles Team einbringen können. Sie wurden gebeten, einen Steckbrief auszufüllen. Folgende Aspekte wurden erfragt:

- Fächer, die unterrichtet werden
- Besondere Kenntnisse
- Fähigkeiten, mit denen sich die Lehrkraft einbringen möchte
- Wahrnehmung der eigenen Rolle
- Eigene Grenzen
- Bereiche, in denen eine Zusammenarbeit gewünscht ist
- Fragen
- Fortbildungswünsche

Zudem wurde erfragt, in welchen Bereichen sich die Lehrkräfte weitere Unterstützung wünschen bzw. diese benötigen, mit dem Ziel ein lehrerunterstützendes Konzept i. A. an das „*Methods & Resource-Team*“ in Canada zu entwickeln (vgl. Köpfer et al. 2017, 14; Köpfer 2013, o. S.), denn:

*„It’s just all about the support system, [...] the teacher needs to know the supports are in place.“*  
(Samantha Robin – *Methods & Resource Teacher, New Brunswick*) (i. Köpfer 2013, 2)

Es ging im ersten Treffen darum, zu verdeutlichen, dass es in der Schule sehr viel ungenutztes sowie unbekanntes Expert\*innenwissen gibt. Im nächsten Schritt soll das vorhandene Wissen durch die vorhandenen Multiplikatoren für alle sichtbar gemacht und durch die Teilnehmer\*innen des runden Tisches nach dem Schneeball-Prinzip im Kollegium verbreitet werden. Zudem sollen die ausgefüllten Steckbriefe der am Runden Tisch Beratung Beteiligten visualisiert und für alle Lehrkräfte sichtbar gemacht werden. Dadurch, dass die besonderen Kenntnisse der Lehrkräfte bekannt gemacht werden, sollen alle am Schulleben Beteiligten besser unterstützt werden können und die Kommunikation transparenter sowie im exemplarischen Berufskolleg systemisch verankert werden. Wesentliche Voraussetzung für eine entsprechende systemische Verankerung sind eine entsprechende Organisation, Koordination und Beratung (vgl. Köpfer 2013, o. S.; 2017, 14). Zunächst soll der Fokus darauf liegen, dass sich alle am Runden Tisch Beratung regelmäßig treffen und sich austauschen bzw. gegenseitig informieren. Im Sinne von Partizipation wurde ein rollierendes System beschlossen: in Abhängigkeit der Themenwünsche organisieren meist Teams das folgende Treffen. Die Arbeitsergebnisse werden protokolliert, so dass die Ergebnisse bzw. die Arbeit für alle Interessierten transparent sind.

In einem weiteren Schritt sollen die identifizierten Potenziale zur Unterstützung der Lehrkräfte und Schüler\*innen allen am Schulleben Beteiligten zugänglich gemacht werden. Idealerweise sollen die Lehrkräfte auch bei ihrer Unterrichtsentwicklung didaktisch beraten und unterstützt werden, insbesondere um dem aus dem empirischen Teil ersichtlichen Desiderat differenzierter Lernangebote nachzukommen. Obwohl die Erstellung von Förderplänen

für Schüler\*innen mit besonderen Bedarfen verpflichtend ist, kommen die Lehrkräfte dieser Aufgabe noch nicht nach bzw. benötigen dabei Unterstützung. Entsprechend ausgebildete oder interessierte Lehrkräfte sollen bei der Entwicklung individueller Entwicklungspläne zukünftig unterstützen. Vorrangig soll es zunächst jedoch um die Organisation und den Aufbau multiprofessioneller Kommunikationsstrukturen (z. B. regelmäßige themenbezogene Treffen, kollegiale Fallberatung, kollegiale Hospitationen etc.) gehen. Da es aktuell noch keine ausreichenden personellen Ressourcen gibt, hat die Verfasserin mit der Schulleiterin vereinbart, dass Lehrkräfte bei Bedarf ihre Kolleg\*innen im Rahmen einer kollegialen Hospitation begleiten dürfen. Dabei muss sichergestellt werden, dass die jeweils eigene Klasse Aufgaben bekommt und mitbetreut wird bzw. bei Bedarf eine Vertretungslehrkraft die Klasse begleitet. Nur wenn alle an Beratung Beteiligten zusammenarbeiten, kann eine adäquate Unterstützung im System Schule möglich werden.

In Bezug auf Inklusion ist es erforderlich, dass Lehrkräfte des schulinternen Beratungs- und Unterstützungsteams über eine Zusatzqualifikation z. B. in Form eines Masters mit Schwerpunkt Inklusion und Schule verfügen oder sich durch andere Fortbildungen für die Arbeit in einem inklusiven Berufskolleg qualifizieren. Lehrkräfte mit einer entsprechenden Qualifikation bilden laut Köpfer et al. eine *„schulinterne Berufsrolle, die als direkte Unterstützung für die Lehrpersonen angelegt ist und darüber hinaus eine Schnittstelle zwischen Schulleitung, Administration, gegebenenfalls externen Fachdiensten und Lehrpersonen darstellt“* (vgl. Köpfer et al. 2017, 15). Aktuell bekommen die an Beratung Beteiligten in der Regel eine Ermäßigungsstunde pro Woche, die oftmals als zeitliche Ressource nicht ausreicht, da das Spektrum der Tätigkeiten in Abhängigkeit von den jeweiligen Zuständigkeitsbereiche im schulinternen Beratungs- und Unterstützungssystem sehr vielfältig sein kann. Ebenso vielfältig sind die zahlreichen Expertisen des schulinternen Beratungs- und Unterstützungsteams, die eine professionelle Unterstützung der am Schulleben Beteiligten ermöglichen und begünstigen. Ist einem Kollegium bekannt, wer in bestimmten Fragen im Schulalltag ein(e) geeignete(r) Ansprechpartner\*in sein kann bzw. ansprechbar ist, ist das eine große Unterstützung, die sich systemisch auswirkt (vgl. ebd.), da z. B. einer Überforderung der Lehrkräfte entgegengewirkt werden kann.

Da es im exemplarischen Berufskolleg einige Schüler\*innen im Autismus-Spektrum gibt, wurden bereits unterstützende Maßnahmen installiert, um die Kolleg\*innen und Schüler\*innen zu unterstützen und zu beraten:

- Aufnahmegespräche finden in der Regel mit der Klassenlehrkraft, den Schüler\*innen sowie bei minderjährigen Schüler\*innen zusätzlich mit den Erziehungsberechtigten statt
- Fortbildungen und Informationsveranstaltungen, die auf die Bedarfe der unterrichtenden Lehrkräfte und Schüler\*innen ausgerichtet sind

- auf Wunsch der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum werden auch die Mitschüler\*in über ihre besonderen Bedarfe informiert
- Schüler\*innen und Lehrkräfte werden permanent begleitet, um bei Bedarf jederzeit unterstützen zu können (z. B. wenn Schüler\*innen Unterstützung beim Lernen benötigen, bei Mobbingverdacht etc.)
- Bei Minderjährigen oder mit dem Einverständnis der Schüler\*innen wird regelmäßig der Kontakt zu den Bezugspersonen hergestellt, da diese häufig wichtige Hinweise zur Befindlichkeit der Schüler\*innen geben können
- Beim Übergang von der SEKI zur SEKII erfolgt auf Wunsch der Schüler\*innen der Austausch mit den abgebenden Schulen
- Zusätzlich sind Konferenzen geplant, in denen die Schüler\*innen mit ihren Potenzialen im Fokus stehen und in denen überlegt wird, wie sie gegebenenfalls optimaler unterstützt werden können
- Kontaktaufnahme zum Integrationsfachdienst, um den Übergang von der SEKII in einen Ausbildungsberuf oder ein Studium besser begleiten zu können
- Regelmäßige Fortbildungen sowie Vernetzung mit anderen Berufskollegs, die dem entwicklungsförderlichen Austausch dienen sollen

Die Interviews mit den Schüler\*innen im empirischen Teil dieser Arbeit sowie die Eintragungen der Verfasserin in ihrem Lerntagebuch verdeutlichen, dass die Lehrkräfte Unterstützung wünschen und annehmen. Die Schüler\*innen im Autismus-Spektrum suchen meist Unterstützung bei der Klassenlehrkraft. Die Ansprechpartner\*in für Inklusion ist kontinuierlich im Austausch mit den Schüler\*innen, um ggf. den Nachteilsausgleich zu adaptieren oder in weiteren Bereichen zu unterstützen.

Geeignete, an die Bedarfe der Lehrkräfte angepasste Maßnahmen können dazu beitragen, eine positive und unterstützende Haltung der Lehrkräfte in einem Berufskolleg, dass sich auf dem Weg zu einer inklusiven Schule befindet, zu fördern.

Rückblickend kann die Verfasserin feststellen, dass sich in Bezug auf die Inklusion von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum bereits basale Strukturen bewährt haben und die Schüler\*innen zunehmend bedarfsorientierter sowie professioneller begleitet werden. Die moderne Nosologie (vgl. Kap. 3.1) verdeutlicht, dass es keinen Handlungsplan im Umgang mit autistischen Schüler\*innen gibt und auch nicht geben sollte, da die Bedarfe variieren und Pläne allenfalls limitieren. Der Wunsch nach solchen Instrumenten ist bei vielen Kolleg\*innen vorhanden. Information und Aufklärung sind elementarer Bestandteil eines kontinuierlichen Inklusionsprozesses.

Lehrkräfte benötigen den Raum regelmäßig ihre eigenen Einstellungen und Vorurteile zu reflektieren, um bewusstere Entscheidungen treffen zu können und um Handlungssicherheit im Umgang mit herausfordernden Situationen in inklusiven Settings zu behalten. Eine Sensibilisierung auf die individuellen Bedarfe der Schüler\*innen im Autismus-Spektrum erhöht das Verständnis sowie die Empathie. Daraus kann eine positivere Haltung resultieren.

Damit Inklusion erfolgreich umgesetzt werden kann, ist es notwendig, erforderliche Ressourcen sicherzustellen. Der Schulleitung kommt eine bedeutsame Rolle zu, da sie u. a. für die Verteilung der Ressourcen zuständig ist. Wenn die Rahmenbedingungen für Inklusion optimiert werden, kann dies die Haltung der Lehrkräfte ebenfalls positiv beeinflussen. Darüber hinaus kann die Schulleitung positive Einstellungen gegenüber Inklusion fördern, indem sie selbst inklusive Praktiken unterstützt und vorlebt.

Inklusion kann nur gelingen, wenn es eine transparente Kommunikation und eine gute Zusammenarbeit zwischen allen am Schulleben sowie externen Beteiligten gibt. In gemeinsamer Kooperation können sie dafür sorgen, dass die individuellen Bedarfe aller Schüler\*innen im Autismus-Spektrum berücksichtigt werden. Die Kommunikation und Kooperation im exemplarischen Berufskolleg funktionieren bislang in der Regel nur dann, wenn es Probleme gibt. Aktuell wird an einem Konzept gearbeitet, das präventives und proaktives Handeln in den Vordergrund stellt.

Nach Köpfer et al. muss die Unterstützung eine „*didaktische Unterstützungsrolle mit entsprechender didaktischer Expertise darstellen*“ (Köpfer et al. 2017, 16). Bislang haben die unterschiedlichen Beratungsteams im exemplarischen Berufskolleg keinen Einfluss auf den Unterricht. Im Hinblick auf eine Differenzierung gab es in den Interviews mit den Schüler\*innen im Autismus-Spektrum deutliche Hinweise, dass es diesbezüglich Handlungsbedarf gibt. Die Steuergruppe bzw. Schulentwicklungsgruppe der Schule setzt sich im Rahmen von Schulentwicklung auch mit der Unterrichtsentwicklung auseinander. Das schulinterne Beratungs- und Unterstützungssystem und die Steuergruppe müssen ebenfalls stärker kooperieren.

Auch wenn das Nichthandeln der Lehrkräfte häufig damit begründet wird, dass es keine ausreichenden (personellen) Ressourcen gibt, lassen sich viele Dinge im Team oder einer professionellen Lerngemeinschaft bereits umsetzen. Diese müssen bewusst und sichtbar gemacht werden, damit sie von allen bei Bedarf genutzt und beansprucht werden können. Wesentlich für eine konzeptionelle Weiterentwicklung ist die Einbindung möglichst vieler Professionen, wie auch die der Schulsozialarbeiter\*innen, der Schulbegleiter\*innen und der Bezugspersonen der Schüler\*innen, denn inklusive Schulentwicklung kann nur partizipativ sein (vgl. Köpfer et al. 2017, 17).

---

**Literaturverzeichnis**

- Adorno, Theodor W. Kulturbegriff und Gesellschaft. Eingriffe. Band 10.2 der gesammelten Schriften. Berlin: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W. Kulturbegriff und Gesellschaft. Eingriffe. Band 10.2 der gesammelten Schriften. Berlin: Suhrkamp. S. 674.
- American Psychiatric Association [APA (2013)] Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. Washington: APA Press.
- American Psychiatric Association [APA (2015)]: Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen: DSM-V. Falkai, Peter; Wittchen, Hans-Ulrich (Hrsg.). Stuttgart: Hogrefe Verlag.
- Anders, Florentine (2023): „Formatives Assessment“ – was heißt das eigentlich? Online verfügbar unter: Eine Begriffsbestimmung - „Formatives Assessment“ – was heißt das eigentlich? (deutsches-schulportal.de). Zuletzt geprüft am: 21.05.2023.
- Asperger, Hans (1944): Die „autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten. 117(1), 76–136.
- Attwood, Tony; Garnett, Michelle (2019): Adaptations to Autism. In: Grandin, Temple; Attwood, Tony; Faherty, Catherine; Wagner, Sheila; Iland, Lisa; Wrobel, Mary; Bolick, Teresa; M’Ilwee Myers, Jennifer; Snyder, Ruth (2019): Autism and Girls. 2. Auflage. USA: Future Horizons Inc. S. 1-16.
- Attwood, Tony (2022): Das Asperger Syndrom: Das erfolgreiche Praxis-Handbuch für Eltern und Therapeuten. 5. Auflage. Stuttgart: TRIAS Verlag in Georg Thieme Verlag KG.
- Auticon (2023): Nutzen Sie das Potenzial von Autist\*innen. Online verfügbar unter: Home - auticon Deutschland. Zuletzt geprüft am: 19.11.2023.
- Autismus Deutschland e. V. (2020) (Hrsg.): Autismus: Stärke oder Störung. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst.
- Autismus-Kultur (2023): ICD-11: Autismus-Diagnosekriterien. Online verfügbar unter: ICD-11 Autismus-Spektrum-Störung (+ ICD-10 Asperger/Autismus-Diagnosekriterien) (autismus-kultur.de). Zuletzt geprüft am: 24.06.2023.

- Bauer, Joachim (2006): Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren. 10. Auflage. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Bezirksregierung Münster (2018): Inklusion: Inklusiver Unterricht und sonderpädagogische Förderung. Münster: Dezernat 41.
- Booth, Tony; Ainscow, Tony (2019): Index für Inklusion: Ein Leitfaden für die Schulentwicklung. 2. Auflage. Herausgegeben und adaptiert von: Achermann, Bruno; Amirpur, Donja; Braunschneider, Maria-Luise; Demo, Heidrun; Plate, Elisabeth; Platte, Andrea. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1987): Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz. S. 183-198.
- Buber, Martin (1965): Das dialogische Prinzip. 4. Auflage. Heidelberg: Lambert Schneider Verlag.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (o. J.): Foraus.de: Forum für AusbilderInnen: Inklusion in der dualen Berufsausbildung. Online verfügbar unter: [Foraus.de](https://foraus.de) / Inklusion in der dualen Berufsausbildung. Zuletzt geprüft am: 27.05.2023.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2020): Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (VN-BRK). Online verfügbar unter: BMAS - Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Zuletzt geprüft: am: 06.05.2023.
- Czech, Herwig (2021): Der Kinderarzt und die Nazis. In: Spektrum der Wissenschaft (2021): Psychologie. Hirnforschung. Medizin. Gehirn & Geist: Dossier: Autismus verstehen: Was die Forschung heute weiß. Dossier 1/2021. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH. S. 78-83.
- Degner, Martin (2020): Inklusion von Menschen im Autismus-Spektrum in der Schule – ein Ding der Unmöglichkeit? In: Autismus Deutschland e. V. (2020) (Hrsg.): Autismus: Stärke oder Störung. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag im Ariadne Buchdienst. S. 205-217.
- Demes, Britta (2011): Als käme ich von einem anderen Stern: Schülerinnen und Schüler mit Aspergersyndrom. Oberhausen: ATHENA-Verlag.

- Dette, Dorothea E. (2005): Berufserfolg und Lebenszufriedenheit – eine längsschnittliche Analyse der Zusammenhänge. Halle: Inaugural-Dissertation. Online verfügbar unter: [https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/deliver/index/docId/137/file/Dette2005\\_Dissertation.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/deliver/index/docId/137/file/Dette2005_Dissertation.pdf). Zuletzt geprüft am: 20.11.2023.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2017): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention: Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht: Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Online verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/POSITION/Position\\_10\\_Inklusive\\_Bildung\\_bf.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung_bf.pdf). Zuletzt geprüft am: 05.05.2023.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2022): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention: Schulische Inklusion wirksam umsetzen: Warum die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen-Westfalen im Sinne echter Bildungsgerechtigkeit umsteuern muss. Online verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Position/Position\\_Schulische\\_Inklusion\\_NRW.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Position/Position_Schulische_Inklusion_NRW.pdf). Zuletzt geprüft am: 29.04.2023.
- Die Justiz des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): § 15 APO-BK: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK. Landesrecht Nordrhein-Westfalen: Ergänzende Bestimmungen für behinderte Schülerinnen und Schüler. Online verfügbar unter: [http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal\\_nrw.cgi?t=168313008575051851&xid=166717,16](http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?t=168313008575051851&xid=166717,16). Zuletzt geprüft am: 03.05.2023
- Dussel, Enrique (2013): 20 Thesen zur Politik: Mit einem Geleitwort herausgegeben von Ulrich Duchrow. Münster: LIT Verlag.
- El-Mafaalani, Aladin (2023): Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. 5. Auflage. Köln: Verlag Kiepenheuer u. Witsch.
- Fangmeier, Thomas; Rauh, Reinhold (2021): Neuropsychologische Untersuchungen. In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG. S. 153-171.
- Feinstein, Adam (2010): A History of Autism: Conversations with the Pioneers. Hoboken/New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: WBG.

- Feuser, Georg; Kutscher, Joachim (Hrsg.) (2013): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Feuser, Georg (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, Georg; Kutscher, Joachim (Hrsg.) (2013): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 282-293.
- Feuser, Georg (2017a): Chancengleichheit. In: Ziemer, Kerstin (2017): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH und Co. KG. S. 35.
- Feuser, Georg (2017b) (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen. Zum Vorkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, Georg (2018): Entwicklungslogische Didaktik. In: Müller, Frank J. (Hg.); Prengel, Annedore; Feuser, Georg; Wocken, Hans; Deppe-Wolfinger, Helga; Schnell Irmtraud; Hömberg, Nina; Schönwiese, Volker; Dreher, Walther; Podlesch, Wolfgang (2018): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion, Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 147-165.
- Frances, Allen (2013): Normal: Gegen die Inflation psychiatrischer Diagnosen. Köln: DuMont Buchverlag.
- Frese, Christian (2015): Veranstaltung Autismus Aachen: Rechte von Menschen mit Autismus – aktuelle Entwicklungen. Online verfügbar unter: Folien20.03.2015 (autismus.de). Zuletzt geprüft am: 13.10.2022.
- Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hrsg.) (2016): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles und Francke.
- Geiger, Bettina; Wisor, Gabriele (2015): Effektive Portfolioarbeit im Unterricht. Klasse 5-13. Handbuch für kooperatives, individualisiertes & eigenverantwortliches Lernen. Hamburg: AOL-Verlag
- Grandin, Temple; Attwood, Tony; Faherty, Catherine; Wagner, Sheila; Iland, Lisa; Wrobel, Mary; Bolick, Teresa; M<sup>o</sup>llwee Myers, Jennifer; Snyder, Ruth (2019): Autism and Girls. 2. Auflage. USA: Future Horizons Inc.
- Häußler, Anne; Tuckermann, Antje; Lausmann, Eva (2019): Neue Materialien zur Förderung der sozialen Kompetenz. 3. Auflage. Dortmund: Borgmann Media GmbH & Co. KG.

- Heimlich, Ulrich; Kiel, Ewald (Hrsg.) (2020): Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoff, Fabian (2022): Schulbegleitung und Autismus: Strategien und Erfahrungen eines autistischen Schulbegleiters. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haverkamp, Hendrik (2020): Schieberegler 2.0 – Alternative Leistungsformate. Online verfügbar unter: [https://twitter.com/hav\\_hendrik/status/1308342432145256450?lang=de](https://twitter.com/hav_hendrik/status/1308342432145256450?lang=de). Zuletzt geprüft am: 29.05.2023.
- InFo Neurologie + Psychiatrie 16(4). Ausgabe 04/2014. Berlin: Springer Medizin Verlag GmbH.
- Journal für Begabtenförderung (2016): Für eine begabungsfreundliche Lernkultur. Der Soziotop-Ansatz in der Begabungsförderung. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag.
- Justiz des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): § 20 SchulG Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG): Landesrecht Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: § 20 SchulG, Orte der sonderpädagogischen Förderung - Gesetze des Bundes und der Länder (lexsoft.de). Zuletzt geprüft am: 29.04.2023.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klippert, Heinz (2012): Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Köpfer, Andreas (2013): Inclusion in Canada: Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Köpfer, Andreas; Sturm, Tanja (2015): Ambivalenzen in der Umsetzung schulischer Inklusion am Beispiel des Förderschwerpunkts Lernen in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar

---

unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10156/pdf/Koepfer\\_Sturm\\_2015\\_Ambivalenzen\\_in\\_der\\_Umsetzung\\_schulischer\\_Inklusion.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10156/pdf/Koepfer_Sturm_2015_Ambivalenzen_in_der_Umsetzung_schulischer_Inklusion.pdf). Zuletzt geprüft am 29.04.2023.

Köpfer, Andreas; Danicke, Birgit; Tänzer, Fabian (2017): Schulinterne Unterstützung für Lehrpersonen. Weinheim: Beltz Juventa. S. 14-17. Online verfügbar unter: Content-Select: Schulinterne Unterstützung für Lehrpersonen. Zuletzt geprüft am 02.12.2023.

Köpfer, Andreas (2022): »Raum kommt von räumen« - Raumhandeln als Schulassistenz. In: Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina; Lübeck, Anika (Hrsg.) (2022): Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis. 3. Auflage. Weinheim Basel: Verlagsgruppe Beltz. S. 93-99.

Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz.

Kronbichler, Maria (2016): NS-Kindermorde am Spiegelgrund: „Wie weggeworfene Puppen“. Online verfügbar unter: NS-Kindermorde am Spiegelgrund: "Wie weggeworfene Puppen" | DiePresse.com. Zuletzt geprüft am 06.07.2023. Wien: Die Presse.

Kuhn, Annette (2023): Habitussensibilität: Warum Lehrkräfte der eigenen Haltung mit Skepsis begegnen sollten. Online verfügbar unter: Habitussensibilität: Warum Lehrkräfte der eigenen Haltung mit Skepsis begegnen sollten (deutsches-schulportal.de). Zuletzt geprüft am 09.10.2023.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2020): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 3440 vom 3. März 2020 der Abgeordneten Eva-Maria Voigt-Küppers und Jochen Ott SPD Drucksache 17/8787 Autismus: Regelschule vs. Förderschule? Online verfügbar unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-8917.pdf>. Zuletzt geprüft am: 05.05.2023.

Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina; Lübeck, Anika (Hrsg.) (2022): Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Grundlagen und Praxis. 3. Auflage. Weinheim Basel: Verlagsgruppe Beltz.

Lienhard-Tuggener; Joller-Graf, Klaus; Mettau Szaday, Belinda (2015): Rezeptbuch schulische Integration: Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. 2. Auflage. Bern: Haupt Verlag.

Lütje-Klose, Birgit; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hrsg.). Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung. Band 2. Münster u. a.: Waxmann.

- Manske, Christel (2014): Inklusion – alle erfolgreich unterrichten. Auch Kinder mit Down-Syndrom brauchen einen Schulabschluss. Braunschweig: Westermann.
- Markowetz, Reinhard (2020): Autismus-Spektrum-Störungen. In: Heimlich, Ulrich; Kiel, Ewald (Hrsg.) (2020): Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 107-120.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13. Auflage. Weinheim/Basel: Verlagsgruppe Beltz.
- Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Nr. 6/2021. 44. Jahrgang.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.): Ausgabe 2022 Nr. 11 vom 08.03.2022 Seite 249 bis 268: Gesetz zur Modernisierung und Stärkung der Eigenverantwortung von Schulen (16. Schulrechtsänderungsgesetz). Online verfügbar unter: GV. NRW. Ausgabe 2022 Nr. 11 vom 8.3.2022 Seite 249 bis 268 | RECHT.NRW.DE. Zuletzt geprüft am: 07.05.2023.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.) mit Stand vom 1.4.2023: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG). Recht.NRW.de. Online verfügbar unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=10000000000000000524](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524). Zuletzt geprüft am 04.04.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW: 13-41 Nr. 2.1: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF). Online verfügbar unter: <https://bass.schulwelt.de/6225.htm>. Zuletzt geprüft am: 03.05.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): BASS (Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW: 13-33 Nr. 1.1: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK). Online verfügbar unter: BASS 2022/2023 - 13-33 Nr. 1.1 Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg - APO-BK) (schul-welt.de). Zuletzt geprüft am: 03.05.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW (2022): 13-32 Nr. 3.1: Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen

- Oberstufe (APO-GOST). Online verfügbar unter: BASS 2022/2023 - 13-32 Nr. 3.1 Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST) (schul-welt.de). Zuletzt geprüft am 03.05.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2022): 1-1 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Online verfügbar unter: BASS 2022/2023 - 1-1 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) (schul-welt.de). Zuletzt geprüft am 03.05.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2023): Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule: Abschlüsse und Anschlüsse. Online verfügbar unter: <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/abschluesse-und-anschluesse/index.html>. Zuletzt geprüft am: 03.04.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2023): Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule: Abschlüsse und Anschlüsse. Online verfügbar unter: <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/rechtsgrundlagen/index.html>. Zuletzt geprüft am: 03.04.2023.
- Müller, Frank (2018): Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität: Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, Frank J. (Hg.); Prengel, Annedore; Feuser, Georg; Wocken, Hans; Deppe-Wolfinger, Helga; Schnell Irmtraud; Hömberg, Nina; Schönwiese, Volker; Dreher, Walther; Podlesch, Wolfgang (2018): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion, Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Müller-Oppliger, Victor (2011): Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als «Soziales Kapital»: Ungleichheit miteinander verbinden als Aufgabe von Schule. In: Ostermaier, Ulrike; Thürnau, Donatus (Hrsg.) (2011): Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung: Festschrift zum zehnjährigen Bestehen des Sächsischen Landesgymnasiums Sankt Afra. Dresden: Thelem. S. 77-117.
- Münch, Jürgen; Ziemer, Kerstin (2011): Wegmarken zur Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention auf kommunaler Ebene. In: Dezernat für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln (Hrsg.): Integrierter Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplan Köln. S. 272-275.

- O'Neill, Jasmine Lee (2001): *Autismus von innen. Nachrichten aus einer verborgenen Welt*. Bern: Hogrefe Verlag (ehemals Hans Huber Verlag).
- Ostermaier, Ulrike; Thürnaus, Donatus (Hrsg.) (2011): *Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung: Festschrift zum zehnjährigen Bestehen des Sächsischen Landesgymnasiums Sankt Afra*. Dresden: Thelem.
- Philipsen, Alexandra; Matthies, Swantje (2021): *Autismus-Spektrum-Störungen und Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2021): *Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter*. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG. S. 230-236.
- Platte, Andrea (2005): *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Preißmann, Christine (2021): *Autismus-Spektrum-Störungen bei Mädchen und Frauen*. In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2021): *Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter*. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG. S. 121-125.
- Preuß, Bianca (2018): *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem: Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Radtko, Martina (2021): *Autismus-Spektrum-Störungen und Depressionen*. In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2021): *Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter*. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG. S. 215-222.
- Riedel, Andreas (2021): *Klinische Diagnostik*. In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2021): *Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter*. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG. S. 129-152.
- Rödler, Peter (1983): *Diagnose: Autismus: Ein Problem der Sonderpädagogik: Grundlagen zum pädagogischen Umgang mit dem Problem autistischen Verhaltens*. Frankfurt a. M.: AFRA-Druck.
- Rödler, Peter (2017a): *Autismus*. In: Ziemen, Kerstin (2017): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH und Co. KG. S. 22-23.

- Rödler, Peter (2017b): Inkludiert und enteignet. Verschwinden im Sprachraum. In: Feuser, Georg (2017) (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen. Zum Vorkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 77-98.
- Rödler, Peter (2020): Studienbrief INK01: Menschenbild und anthropologische Grundlagen. Fernstudiengang Inklusion und Schule. 2. Auflage. Koblenz-Landau: Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung.
- Rödler, Peter (2021): Autismus und Wissenschaft – die Angst vor dem Fremden. Online verfügbar unter: <https://www.zeitschriftmenschen.at/content/view/full/119501>. Zuletzt geprüft am: 12.02.2023
- Rödler, Peter (2022): Autismus begegnen – Autistisches Verhalten verstehen, stabilisierende und förderliche Umwelten schaffen. PowerPoint anlässlich einer Fortbildung von Autismus Deutschland e. V. Präsentationsdatum: 11.03.2023.
- Rogers, Carl R. (1984): Lernen in Freiheit: Zur Bildungsreform: in Schule und Universität. 4. Auflage. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.
- Rolf, Hans-Günter (2016a): Schulentwicklung kompakt: Modell, Instrumente, Perspektiven. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rolf, Hans-Günter (2016b): Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In: Steffens, Ulrich; Bargel, Tino (Hrsg.) (2016): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule I: Beiträge zur Schulentwicklung, hrsg. Von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW). Münster u. a.: Waxmann. S. 115-140.
- Sautter, Hartmut (1995): Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae der Philosophischen Fakultät/Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenburg vorgelegt von Hartmut Sautter aus Tübingen. Halle 1995.
- Sautter, Hartmut (2012): Außensicht – Innensicht. Menschen mit Autismus begleiten. In: Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja; Trost, Rainer (Hrsg.) (2012): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer GmbH. S. 17-30.
- Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja; Trost, Rainer (Hrsg.) (2012): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

- Schäfers, Markus (2008): Lebensqualität aus Nutzersicht: Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Schaffer, Hanner; Schaffer, Fabian (2020): Empirische Methoden für soziale Berufe: Eine anwendungsorientierte Einführung in die qualitative und quantitative Sozialforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Schirmer, Brita (2006): Elternleitfaden Autismus: Wie Ihr Kind die Welt erlebt. Mit gezielten Therapien wirksam fördern. Schwierige Alltagssituationen wirksam meistern. Stuttgart: TRIAS.
- Schmidt, Bernhard J. (2015): Klartext Kompakt: Das Asperger Syndrom: Zwischen Mobbing und Inklusion. Norderstedt: Books on Demand.
- Schmidt, Peter (2012): Was eine autistenfreundliche Schule braucht – Reflexion der eigenen Schulzeit. In: Sautter, Hartmut; Schwarz, Katja; Trost, Rainer (Hrsg.) (2012): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer GmbH. S. 81-101.
- Schulministerium NRW (2013): Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz). Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/NeuntesSchulrechtsaenderungsgesetz.pdf>. Zuletzt aufgerufen am: 29.04.2023.
- Schulz von Thun, Friedemann (2009): Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 47. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht: Basiswissen Grundschule, Bd. 18. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Seng, Hajo (2021a): Ist das Asperger-Syndrom eine Krankheit? In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2021): Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG. S. 98-102.
- Seng, Hajo (2021b): Autismus und Kreativität. In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG. S. 423-428.
- Sieber, Birger (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht: Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht (Schriftenreihe International Cultural-historical Human Sciences). Berlin: Lehmanns.

- Sozialgesetzbuch (SGB IX) Neuntes Buch (2022): Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: § 209 SGB IX Nachteilsausgleich (sozialgesetzbuch-sgb.de). Zuletzt geprüft am: 03.05.2023.
- Spektrum der Wissenschaft (2021): Psychologie. Hirnforschung. Medizin. Gehirn & Geist: Dossier: Autismus verstehen: Was die Forschung heute weiß. Dossier 1/2021. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH.
- Steffens, Ulrich; Bargel, Tino (Hrsg.) (2016): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule I: Beiträge zur Schulentwicklung, hrsg. Von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW). Münster u. a.: Waxmann.
- Steffens, Ulrich; Ditton, Hartmut (Hrsg.) (2022): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung: Grundlagen der Qualität von Schule 5. Bielefeld: wbv Publikation ein Geschäftsbereich der Media GmbH & Co. KG.
- Steffens, Ulrich; Ditton, Hartmut (2022): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung – Einleitung in den Band. In: Steffens, Ulrich; Ditton, Hartmut (Hrsg.) (2022): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung: Grundlagen der Qualität von Schule 5. Bielefeld: wbv Publikation ein Geschäftsbereich der Media GmbH & Co. KG. S. 9-37.
- Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch: Heterogenität in der Schule. München u. Basel: Reinhardt Verlag, UTB.
- Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2018): Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sünkel, Ulrike (2021): Autismus-Spektrum-Störungen und die Arbeitswelt. In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2021): Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. S. 393-408.
- Tebartz van Elst, Ludger; Biscaldi-Schäfer, Monica; Riedel, Andreas (2014): Autismus als neuropsychiatrische Entwicklungs- und psychiatrische Basisstörung. Autismus-Spektrum Störungen im DSM-V. In: InFo Neurologie + Psychiatrie 16(4). Ausgabe 04/2014. Berlin: Springer Medizin Verlag GmbH. S. 51-59.
- Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2021): Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

- Tebartz van Elst, Ludger; Biscaldi-Schäfer, Monica; Riedel, Andreas (2021): Asperger-Syndrom, Autismus-Spektrum-Störungen und Autismusbegriff: historische Entwicklung und moderne Nosologie. In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.): Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG. S. 3-16.
- Tebartz van Elst, Ludger (2023): Autismus, ADHS und Tics: Zwischen Normvariante, Persönlichkeitsstörung und neuropsychiatrischer Krankheit. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Leuchte, Vico; Paetz, Henriette (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum: Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Tierbach, Julia (2021): Der Umgang mit (Neuro-)Diversität im Kontext einer teilhabeorientierten Pädagogik. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Nr. 6/2021. 44. Jahrgang. 49-55.
- Tomasello, Michael (2021): Warum wir kooperieren. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- United Nations (2006): UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online verfügbar unter: [Convention on the Rights of Persons with Disabilities – Articles | United Nations Enable](#). Zuletzt geprüft am: 29.04.2023.
- Vermeulen, Peter (2016): Autismus als Kontextblindheit. Übersetzt von Hallbauer, Rita; Rudolph, Reinhard. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A., Herrmann, S., Happé, F., Falkai, P., ... & Zilles, K. (2001). Mind reading: neural mechanisms of theory of mind and self-perspective. *Neuroimage*, 14(1), 170-181.
- Vogeley, Kai (2015): Theory of Mind. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Leuchte, Vico; Paetz, Henriette (Hrsg.): Handlexikon Autismus-Spektrum: Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 367-369.
- Werning, Rolf; Arndt, Ann-Katrin (2016): Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hrsg.) (2016): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles und Francke. S. 19-46).

- Werning, Rolf (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hrsg.). Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung. Band 2. Münster u. a.: Waxmann. S. 17-30.
- World Health Organization (WHO) (2023): WHOQOL: Measuring Quality of Life. Online verfügbar unter: WHOQOL - Files | The World Health Organization. Zuletzt geprüft am: 07.08.2023.
- Wiebel, Martin (2012) (Hrsg.): Hannah Arendt – Ihr Denken veränderte die Welt. München: Piper.
- Winter, Klaas (2021): Autismus-Spektrum-Störungen und die Schizotype Störung. In: Tebartz van Elst, Ludger (Hrsg.) (2021): Autismus-Spektrum-Störungen im Erwachsenenalter. 3. Auflage. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbh & Co. KG. S. 207-214.
- Ziegler, Albert; Stöger, Heidrun (2016): Der Soziotop-Ansatz in der Begabungsförderung: theoretischer Hintergrund und Anwendungsperspektiven. In: Journal für Begabtenförderung (2016): Für eine begabungsfreundliche Lernkultur. Der Soziotop-Ansatz in der Begabungsförderung. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag. S. 4-14.
- Ziemen, Kerstin (2003): Integrative Pädagogik und Didaktik. Aachen: Shaker.
- Ziemen, Kerstin (2008): Reflexive Didaktik: Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Ziemen, Kerstin (2017): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH und Co. KG.
- Ziemen, Kerstin (2018a): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Ziemen, Kerstin (2018b): Kompetenz und Disability. In: Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2018): Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 223-231.

Ziemen, Kerstin (2021a): Die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. Online verfügbar unter: [2021-01\\_KiTaaktuell\\_RaupeNisa.pdf](#) (competens.de). Zuletzt geprüft am: 08.05.2023.

Ziemen, Kerstin (2021b): Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik: Grundlage für die Planung von inklusivem Unterricht. Online verfügbar unter: [2021-09\\_MRD\\_Planungsgrundlage.pdf](#) (competens.de). Zuletzt geprüft am: 06.05.2023.

Ziemen, Kerstin (2021c): Studienbrief INK 05: Didaktik und Inklusion. Fernstudiengang Inklusion und Schule. 2. Auflage. Koblenz-Landau: Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung.

---

## Anhang 1: Interviewleitfaden

### Jugendliche im Autismus-Spektrum im Berufskolleg

Behindernde Realität und Gelingensbedingungen

**„Wie können wir im Berufskolleg Schüler\*innen im Autismus-Spektrum besser begleiten bzw. unterstützen?“**

**Interview mit :**

**Datum und Ort :**

***Begrüßung – Erläuterung der Exploration und eines möglichen Transfertgedankens***

#### **1. Inklusive Kulturen**

##### **1.1 Beschreiben Sie, wie wohl Sie sich in der Schule fühlen.**

- Welche Faktoren führen dazu, dass Sie sich wohl fühlen?
- Welche Faktoren führen dazu, dass Sie sich nicht wohl fühlen?
- In welchen Situationen spiegelt sich das Inklusionsverständnis der Schule wider?
- Das Leitbild unserer Schule lautet: Mensch-Innovation-Gemeinschaft. Wo wird es in der Schule bereits umgesetzt?
- Denken Sie an die Schüler\*innen Ihrer Schule. Worin zeigt sich, dass alle willkommen sind?
- Wodurch wird deutlich, dass Inklusion in Ihrer Schule wichtig ist?

##### **1.2 Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit Sie kooperativ arbeiten können?**

- Lernen Sie besser, wenn es langsamer oder schneller geht?
- Lernen Sie lieber allein oder in einer Gruppe?
- Wie empfinden Sie Gruppenarbeit?
- Wie könnte Gruppenarbeit für Sie angenehmer gestaltet werden?

##### **1.3 Wie beschreiben Sie das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihren Lehrer\*innen?**

- Gibt es Lehrer\*innen mit denen Sie besonders gut zurechtkommen?
- Gibt es Lehrer\*innen mit denen Sie besonders schlecht zurechtkommen?
- Woran liegt das?
- Erinnern Sie sich an eine Lehrkraft, die Ihnen besonders viel bedeutete? Erläutern Sie, warum diese Lehrkraft Ihnen wichtig war.
- Welche Bedeutung haben Wertschätzung und Anerkennung in der Schule für Sie?
- Warum sind gute Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen wichtig?
- Was bedeutet Gerechtigkeit in der Schule für Sie?
- Wie gehen die Lehrer\*innen mit Ihnen um?

---

**1.4 Welche Möglichkeiten haben Sie in der Schule, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen oder mitzubestimmen?**

- Inwiefern können Sie in der Schule etwas mitbestimmen (Klassensprecher\*in, Schülervertretung, Arbeitsgemeinschaften, Klassenrat, Briefkasten Vorschlagswesen)?

**1.5 Wen können Sie ansprechen, wenn Sie ein Problem haben?**

- Wer ist dafür zuständig, dass Ihre Bedürfnisse umgesetzt werden? (Nachteilsausgleich)
- Wer unterstützt Sie, wenn Sie selbst oder andere gemobbt werden?

**1.6 Wie beschreiben Sie den Umgang der Schüler\*innen miteinander?**

- Wie beschreiben Sie den Umgang der Schüler\*innen mit Ihnen?
- Werden an dieser Schule alle so respektiert, wie Sie sind? (unabhängig von ihrer Sprache/Religion etc.)
- Fördert die Schule innerhalb der Schulgemeinschaft ein Verständnis, das Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Normalität anerkennt?
- Findet die Vielfalt der Schüler\*innen bei der Gestaltung des Schullebens Berücksichtigung?
- Wird auf Ausgrenzung und Diskriminierung sofort reagiert?
- Wie wird dafür Sorge getragen, dass alle Lernenden die schulischen Angebote nutzen können (subsidiäre Hilfen)?

---

## **2. Inklusive Strukturen**

### **2.1 Erläutern Sie, was für Sie wichtig ist, damit Sie sich in Ihrer Schule sicher fühlen?**

- Ist es für Sie wichtig, dass die unterrichtenden Lehrkräfte über Ihren individuellen Bedarf gut informiert sind?
- Wie sind die Lehrer\*innen aus Ihrer Sicht auf die Individualität der Schüler\*innen vorbereitet?
- Beruhigt es Sie, wenn Sie eine(n) Ansprechpartner\*in haben, die Sie jederzeit in der Schule kontaktieren können?
- Welche weiteren Ansprechpartner\*innen haben Sie in der Schule? (z. B. Beratungslehrer\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen, Schulbegleitung(en))
- Benötigen Sie in bestimmten Situationen eine Rückzugsmöglichkeit?
- Beschreiben Sie, was für Sie zu einer angstfreien Atmosphäre beiträgt? (z. B. konstruktiver Umgang mit Fehlern)
- Was ist aus Ihrer Sicht für eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens wichtig?

### **2.2 Was hat Ihnen in der ersten Zeit am meisten dabei geholfen, sich in der neuen Schule einzuleben?**

- Wie kann der Übergang von der Vorgängerschule zur aktuellen Schule optimal gestaltet werden?
- Freunde, vertraute Personen, Schulbegleitung, Rückzugsmöglichkeit?
- Beschreiben Sie, was Ihnen geholfen hätte, damit Sie sich besser in der neuen Schule einleben?

### **2.3 Wie nehmen sie den Umgang mit Fehlern in Ihrer Schule wahr?**

- Defizitperspektive, Positivperspektive
- Können diejenigen, die Fehler machen, dies auch zugeben?
- Wie ist die Reaktion auf besonders gute Leistungen der Schüler\*innen?
- Wie ist die Reaktion auf besonders gute Leistungen der Schüler\*innen?

### **2.4 Wie signalisieren Sie den Lehrkräften, dass Sie Unterstützung benötigen?**

- Merken es die Lehrkräfte, wenn Sie Unterstützung benötigen?
- Wie reagieren die Lehrkräfte dann?
- Welche weiteren Unterstützungen gibt es für Sie in der Schule?
- Wen können Sie aufsuchen, wenn Sie ein Problem haben?
- Wissen Sie, an wen Sie sich wenden können, wenn eine Schülerin/ein Schüler gemobbt wird?
- Wird auf einen respektvollen Umgang miteinander im digitalen Raum geachtet?
- Wer ist die erste Ansprechpartnerin/der erste Ansprechpartner, wenn Sie Unterstützung benötigen?
- Welche weiteren Unterstützungsmaßnahmen wären notwendig?
- Denken Sie an eine Situation, in der Sie sich unwohl fühlen. Welche Kenntnisse brauchen die Lehrer\*innen, um Sie dann bestmöglich zu unterstützen?

---

**2.5 Woran wird in Ihrer Schule deutlich, dass die Lehrer\*innen gut zusammenarbeiten und miteinander kommunizieren?**

- Kennen die Lehrer\*innen, die Sie unterrichten, Ihre Bedürfnisse?
- Sind die Lehrkräfte bereit, dafür zu sorgen, dass Sie nicht behindert werden?
- Werden Sie dabei unterstützt, Ihr Lernen aktiv zu gestalten?
- Wissen die Lehrkräfte, welche Stärken Sie haben?
- Verweisen Ihre Lehrer\*innen Sie, wenn Sie selbst etwas nicht wissen, an andere unterstützende Gremien der Schule (Beratungslehrer\*innen, Schulsozialarbeiter, Schulleitung etc.)?
- Kennen Sie die verschiedenen Ansprechpartner\*innen in Ihrer Schule? (Beratungsteam, Schulsozialarbeit, Inklusionsbeauftragte) Welche sind das?
- Kooperieren die Lehrer\*innen Ihrer aktuellen Schule mit den Lehrer\*innen der Vorgängerschule sowie Ihren Erziehungsberechtigten/Ausbildungsbetrieben etc.? (Arbeiten die Lehrer\*innen Ihrer Schule in Teams? Gibt es eine intensivere Unterstützung während des Übergangs?)
- Wie gehen die Lehrkräfte in Ihrer Schule miteinander um?
- Wie kooperieren die Lehrer\*innen an der Schule miteinander?
- Welche gemeinsamen Absprachen werden getroffen?

### **3. Inklusive Praktiken**

#### **3.1 Welche Nachteilsausgleich erhalten Sie?**

- Wer ist dafür zuständig, wenn Sie einen besonderen Bedarf haben?
- Wer hat dafür gesorgt, dass Sie einen Nachteilsausgleich bekommen?
- Sind Sie gefragt worden, welche unterstützenden Maßnahmen Sie in der Schule benötigen, damit Sie gut lernen können?
- Konnten Sie mitbestimmen?
- Wen können Sie ansprechen, wenn sich Ihr individueller Bedarf verändert?

#### **3.2 Mit wie vielen Schüler\*innen arbeiten Sie zusammen, wenn Sie Gruppenarbeiten machen sollen (Sozialform, Quantität)?**

- Mit wem arbeiten Sie im Unterricht zusammen?
- Können Sie gut mit anderen zusammenarbeiten?
- Lernen Sie lieber in einer kleinen Gruppe oder allein? Wie lernen Sie am liebsten?
- Welche Möglichkeiten und Angebote gibt es, um sich Lerninhalte anzueignen?
- Mit welchen Medien können Sie am besten lernen?
- Wie muss der Unterricht gestaltet sein, damit es Ihnen gelingt, gut zu lernen?

#### **3.3 Wie ist das regelmäßige Feedback gestaltet? Wie häufig bekommen Sie ein Feedback bezüglich Ihrer Leistungen?**

- Geben die Lehrer\*innen Ihnen ein Feedback, wenn Sie gut gearbeitet haben?
- Besprechen die Lehrer\*innen regelmäßig mit Ihnen, was Sie schon können und was Sie noch lernen müssen?
- Sind Sie stolz auf/zufrieden mit Ihre(n) Leistungen?

#### **3.4 Haben Sie die Möglichkeit auf andere Leistungsüberprüfungen auszuweichen, wenn Ihnen eine bestimmte Leistungserbringung schwerfällt (z. B. ein Referat)?**

- Welche alternativen Leistungsüberprüfungen werden Ihnen angeboten?
- Werden die Rahmenbedingungen angepasst, wenn Sie z. B. nicht vor einer Gruppe reden können?

#### **3.5 Beschreiben Sie kurz, was Sie in der Schule in Bezug auf Ihre Lebenswelt lernen.**

- Lernen Sie, wie Sie Ihre Umwelt schützen können?
- Erfahren Sie gemeinsam, was in der Welt um Sie herum passiert?
- Lernen Sie in der Schule, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden können?
- Wie wichtig ist aus Ihrer Sicht, dass Ihre Schule ein Handlungsfeld gelebter Demokratie ist?
- Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen, Bedeutung von Zivilcourage, Einhaltung von Regeln
- Werden Inhalte thematisiert, die in Ihrem Alltagsleben eine bedeutende Rolle spielen?

### **3.6 Ist es für Sie immer eindeutig, was von Ihnen verlangt wird, z. B. wenn Sie eine Hausaufgabe anfertigen sollen?**

- Wie beurteilen Sie die Quantität (Menge) der Hausaufgaben?
- Wissen Sie, wie umfangreich die Hausaufgaben sein sollen?
- Ist Ihnen die Aufgabenstellung klar?
- Wird die Aufgabenstellung auf Nachfrage angepasst?
- Knüpfen die Hausaufgaben an Ihren Wissensstand an?

### **3.7 Welche Möglichkeiten haben Sie in der Schule, sich Wissen anzueignen?**

- Werden unterschiedliche Lernzugänge/Aneignungsebenen (VAKOG) berücksichtigt?
- Welche Methoden und Medien kommen zum Einsatz?
- Erfolgt die Vermittlung von Wissen handlungsorientiert?

### **3.8 Wie werden Ihre Bedürfnisse und Interessen unter Berücksichtigung Ihrer individuellen Persönlichkeit beachtet?**

- Werden Fördermaßnahmen, Nachteilsausgleiche in den Unterricht integriert, ohne Stereotype zu verstärken?
- Wird auf Ihre Befindlichkeit eingegangen?
- Wird auf Ihren individuellen Wissensstand Rücksicht genommen?
- Wird es Ihnen ermöglicht, z. B. bei Bedarf einen anderen Raum zu nutzen?
- Werden Lernzugänge und Inhaltsbezüge reflektiert, ohne Stereotype zu verstärken (z. B. Geschlechtsstereotype)?
- Erfahren alle die gleiche Wertschätzung in Ihrer Lerngruppe?

### **3.9 Welche Möglichkeiten haben Sie, Ihrer spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Unterricht einzubringen?**

- Werden Ihre besonderen Fähigkeiten wertgeschätzt?
- Wird ein anderer Lösungsweg akzeptiert, wenn er zum gleichen Ergebnis führt?
- Wird es Ihnen ermöglicht, sich mit Ihrem Wissen in den Unterricht einzubringen?
- Bekommen alle Schüler\*innen die gleichen Aufgaben bzw. Aufgabenstellungen?
- Werden Zusatzangebote gemacht, wenn Schüler\*innen schneller fertig sind?
- Gibt es Unterstützungsangebote, wenn Schüler\*innen nicht wissen, wie es weitergeht?
- Haben Sie die Möglichkeit Angebote auch abzulehnen, bzw. alternative Aufgaben zu bekommen?

### **3.10 Wie können Sie Ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in außerunterrichtliche Angebote einbringen?**

- Welche Zusatzangebote in der Schule kennen Sie?
- Nutzen Sie diese?
- Bei „nein“: Warum nicht?
- Bei „ja“: Warum?
- Was wünschen Sie sich an außerunterrichtlichen Aktivitäten?

---

**3.11 Wie werden Ihre Bedürfnisse in der Schule, z. B. bei Formen gemeinsamen Lernens, selbstständigem Arbeiten und in Aufgabenstellungen berücksichtigt?**

- Welche Form des Nachteilsausgleich können Sie nutzen (Rückzugsmöglichkeit, Nutzung eines Laptops, Wahl der Sozialform etc.)?
- Gibt es für Schüler\*innen bei Bedarf eine alternative Möglichkeit der Leistungserbringung?
- Welche Möglichkeiten der Aneignung des Unterrichtsstoffs gibt es (Projekt, Portfolioarbeit, Glossar, Stationenlernen etc.)?

**4. Welche drei Dinge gefallen Ihnen am besten in Ihrer Schule?**

- 1.
- 2.
- 3.

**3. Welche drei Dinge würden Sie an dieser Schule gerne verändern?**

- 1.
- 2.
- 3.

**6. Beschreiben Sie Ihre Vision von einer „autismusefreundlichen“ Schule?**

- Was brauchen Sie, damit Sie gut lernen können?
- Wie lernen Sie gern?
- Wie müssten Ausflüge und Klassenfahrten gestaltet werden, damit Sie sich wohl fühlen?
- Was hilft Ihnen dabei, gut zu lernen?
- Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit Sie im Team arbeiten können

## Anhang 2: Leitkategorien für die Auswertung der Interviews

Tab. 11: Leitkategorien für die Auswertung der Interviews (i. A. a.. Ziemer 2018a, 173; Köpfer 2013, 288)

Kategorie	Memo
<b>Habitussensibilität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit Benachteiligung/Heterogenität</li> <li>• Offene und reflektierte Haltung</li> <li>• Chancengleichheit</li> <li>• Individuelle Förderung (Alternative Leistungsbewertung, pädagogische Differenzierung, Berücksichtigung individueller Bedürfnisse der Schüler*innen)</li> <li>• Respekt für Vielfalt</li> </ul>
<b>Kooperation (Ko)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrer*in – Schüler*in</li> <li>• Schüler*in – Schüler*in</li> <li>• Schüler*in – Schulpersonal (Schulbegleitung, Schulsozialarbeiter*in, Schulleitung)</li> <li>• Lehrer*in – Eltern</li> <li>• Inklusiv (Zusammenarbeit von Lehrer*innen)</li> <li>• Lehrer*in – Fachkräfte (Inklusionsbeauftragte/Beratungslehrkräfte)</li> </ul>
<b>Rahmenbedingungen (Rb)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulform (Vorteile, Zielgruppe, Angebot, Interessen)</li> <li>• Zusammensetzung der Klasse (Zwei-Gruppen-Theorie, Alter, Interessen)</li> <li>• Nachteilsausgleich (Art, Umfang, Zustandekommen)</li> <li>• Unterstützungsmaßnahmen (Gespräche, Austausch, MPT)</li> <li>• Lernumgebung (Rückzugsmöglichkeit, Barrierefreiheit)</li> <li>• Soziale Inklusion (Übernahme sozialer Rollen, Partizipation)</li> </ul>
<b>Erleben von Lehr- und Lerngestaltung (LeLeG)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogische Beziehung (Interaktionen und Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen)</li> <li>• Sozialform (allein, mit anderen)</li> <li>• Lerntempo (schneller, langsamer, genau richtig)</li> <li>• Quantität (mehr, weniger z. B. Hausaufgaben)</li> <li>• Aneignungsebene (Wahrnehmen, Agieren mit Objekten, Spiel etc.)</li> <li>• Medien/Ressourcen (Unterstützung, Bereicherung des Lernprozesses/Di-klusion, Bücher, Modelle, Computerprogramme)</li> <li>• Strukturierung (Anleitung, genaue Abfolge, Muster)</li> <li>• Unterstützung (Lehrkräfte, Schulbegleitung, Schulsozialarbeit, angenehme Lernumgebung, Aufgabengestaltung)</li> <li>• Feedback (summativ/formativ)</li> </ul>
<b>Gestaltung des Übergangs (GÜ)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorgespräch</li> <li>• Austausch</li> <li>• Kennenlernen (vorab/zu Beginn des Schuljahres)</li> </ul>
<b>Professionelles Selbstverständnis (aus Schüler*innensicht) (PSv)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empathie (Bedürfnisse verstehen; unterstützende Lernumgebung schaffen)</li> <li>• Respekt und Wertschätzung</li> <li>• Offenheit und Transparenz (Zugänglichkeit für Fragen, klare Kommunikation über Ziele, Erwartungen und Leistungsbeurteilungen)</li> <li>• Unterstützung bei Problemen</li> <li>• Anerkennung individueller Stärken</li> <li>• Gerechtigkeit (faire Behandlung. Unterstützung und Förderung aller Schüler*innen)</li> <li>• Offenheit für Feedback</li> </ul>
<b>Habitussensibilität (Hs)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit Benachteiligung/Heterogenität</li> <li>• Offene und reflektierte Haltung</li> <li>• Chancengleichheit</li> <li>• Individuelle Förderung (alternative Leistungserbringung, pädagogische Differenzierung, Berücksichtigung individueller Bedürfnisse)</li> <li>• Respekt für Vielfalt</li> </ul>

**Anhang 3: Transkriptionsregeln**

Tab. 12: Transkriptionsregeln

<b>Zeichen/Abkürzung</b>	<b>Bedeutung</b>
(unv.)	Unverständlich
(lacht)	Lachen der Interviewpartner*innen
(.)	Kurze Pause
(..)	Mittlere Pause
(...)	Längere Pause
Großschreibung	Betonte Äußerung
(Störung)	Störung durch Außengeräusche, z. B. Durchsage
...	Unvollständige Sätze; Unterbrechung

## Anhang 4: Nachteilsausgleich für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum

Tab. 13: Möglichkeiten des Nachteilsausgleiches für Schüler\*innen im Autismus-Spektrum im Berufskolleg

Maßnahmen zur Veränderung räumlicher und organisatorischer Bedingungen	
(...)	Wahl eines Sitzplatzes innerhalb des Klassen-/Kursraums
(...)	Angemessene Raumakustik
(...)	Angemessene Lichtverhältnisse durch entsprechen Wahl des Sitzplatzes
(...)	Bereitstellung eines Einzelarbeitsplatzes
(...)	Rückzugsmöglichkeit/Angebot eines separaten Raumes bei Bedarf (z. B. bei Klassenarbeiten/Klausuren)
(...)	individuelle Pausenregelungen
(...)	Ablenkungsarme Umgebung
(...)	individuelle Organisation des Arbeitsplatzes
(...)	Strukturierungshilfen (z. B. TEACCH)
(...)	Sonstiges:
Maßnahmen zur Veränderung zeitlicher Bedingungen	
(...)	verlängerte Arbeitszeiten bei schriftlichen Leistungsnachweisen um _____Prozent
(...)	Gewährung von individuellen Pausen/Unterbrechungen
(...)	Verbleib im Klassenraum während der Pausen
(...)	Unterstützung beim Zeitmanagement
(...)	Sonstiges:
Maßnahmen zur Veränderung personeller Bedingungen	
(...)	Zuordnung einer Patin/eines Paten
(...)	Inklusionsbeauftragte*r
(...)	Schulbegleiter*in
(...)	feste Ansprechpartner*innen in der Schule
(...)	Schulsozialarbeiter*in/Beratungslehrer*in
(...)	Sonstiges:
Maßnahmen zur Unterrichtsorganisation	
(...)	Vorhersehbarkeit von Vertretungen und/oder Raumwechseln
(...)	klarer, transparenter Unterrichtsverlauf
(...)	direkte Ansprache der Schülerin/des Schülers mit Namen
(...)	Klassenregeln aufstellen
(...)	Unterstützung durch Peers (für mündliche/schriftliche Erklärungen)
(...)	Fotografieren des Tafelbildes bei Bedarf
(...)	Kopieren von Mitschriften der Mitschüler*innen
(...)	Modifikation von Aufgabenstellungen/Schlüsselbegriffe erläutern
(...)	klare Aufgabenstellungen (Zeit/Umfang)
(...)	Sonstiges:

### Präsentation von Aufgaben/Unterrichtsinhalten

- (...) Ansprechen verschiedener Aneignungsebenen (VAKOG)
- (...) Einsatz von diskontinuierlichen Texten
- (...) Scaffolds
- (...) Unterrichtsinhalte an der Tafel visualisieren (Ablauf)
- (...) Sonstiges:

### Technische Hilfsmittel

- (...) Bereitstellen spezieller Arbeitsmittel (Gehörschutz, PC/Laptop/Tablett etc.)
- (...) Kopfhörer (Active noise cancelling)
- (...) Sonstiges:

### Pädagogische Maßnahmen

- (...) Verzicht auf Mitschriften
- (...) Zusätzliche Erläuterungen zur Aufgabenstellungen
- (...) Aufgaben sukzessive aushändigen
- (...) Aufgaben ohne Nummerierung
- (...) Nutzung eines zusätzlichen Raumes
- (...) Aufteilung der Klassenarbeit in mehrere Teile
- (...) sachbezogene statt sozialer Kontexte
- (...) Verkürzung von Texten
- (...) alternative Leistungserbringung ermöglichen
- (...) Art und Umfang der Hausaufgaben differenziert mitteilen (Zeit, Umfang, Termin)
- (...) Möglichkeit bereitstellen, Hausaufgaben in Pausenzeiten und im Anschluss an den regulären Unterricht in der Schule anfertigen zu können
- (...) Reduzierung des Umfangs der Hausarbeiten
- (...) alternative Sozialformen ermöglichen
- (...) Befreiung von Gruppenarbeiten, Einzelarbeiten, Partner\*innenarbeiten ermöglichen
- (...) Wiederholung und Konkretisierung von Aufgabenstellungen
- (...) Ersatzleistungen für Teilbereiche sonstiger Leistungen
- (...) Berücksichtigung von Wahrnehmungsbesonderheiten (Lautstärke, Helligkeit)
- (...) Sonstiges:

## Anhang 5: Beschreibung der Stichprobe/Interviewpartner\*innen

<b>Name, Vorname: A.</b>	<b>Klasse: ITA</b> Informationstechnische Assistent*innen	<b>Schuljahr:</b> 2014/2015 bis 2016/2017
<b>Geburtsjahr: 1997</b>	<b>KlassenlehrerIn: n.n.</b>	
<b>Sonderpädagogische Förder- schwerpunkte / Gewährung von Nachteil- sausgleich für</b>	(...) Hören und Kommunikation (HK) (...) Körperliche-motorische Entwicklung (KM) (...) Sehen (SE) ( x ) Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (...) Soziale und emotionale Entwicklung (ESE) (...) chronische Erkrankung (...) Epilepsie (...) Sonstiges: Narkolepsie (...) (vorübergehende) Einschränkung in Folge eines Unfalls (...) Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom	
<b>Handlungsfelder / Maßnahmen</b>		
<b>Räumliche Bedingungen</b>	A. konnte Räume nur betreten, wenn noch kein Schüler im Raum war. Er schützte sich mit einer Kapuze. Ein fester Sitzplatz war ihm wichtig. Er benötigte die Möglichkeit, sich jederzeit zurückziehen zu können. Darüber hinaus benötigte er einen Rückzugsraum sowie die Möglichkeit, jederzeit den Raum verlassen zu können, wenn ihm „alles zu viel! Wurde.“	
<b>Zeitliche Bedingungen</b>	Die Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten und Tests wurde um zehn Minuten je UE (45 min.) verlängert.	
<b>Technische Hilfsmittel</b>	Bei Bedarf: Tafelbilder fotografieren; bei längeren Fehlzeiten, Möglichkeit online am Unterricht teilzunehmen bzw. die Materialien von den Lehrkräften übermittelt zu bekommen	
<b>Personelle Hilfen</b>	Bei Bedarf zusätzlich Hilfestellung bei sozialen Arbeitsformen (Gruppen-, Partner*innenarbeit etc.) Schulbegleiter (in den ersten beiden Jahren)	
<b>Pädagogische Maßnahmen</b>	Bei Bedarf schriftliche Ersatzleistungen statt mündlicher Erarbeitung neuer Aufgabenstellungen. Ggf. strukturierende Begleitung bei Aufgaben. Dies war nur in der ersten Zeit am exemplarischen Berufskollegs notwendig.	
<b>Kooperationspartner / Ex- terne Institutionen</b> (Jugendamt, Integrationsfachkraft, Kostenträger etc.)	Erziehungsberechtigte; später nur seine Mutter	
<b>Sonstiges</b>	Verdacht auf ADHS – wurde nicht weiter eruiert, da die Diagnostik nach ICD-10 eine ADHS-Diagnose bei Autismus ausschloss.	
<b>Bedeutung für diese Arbeit</b>	A. berichtet rückblickend aus seiner Schulzeit. Seine Erinnerungen sind noch sehr lebendig und zeigen der Verf. dieser Arbeit, dass es in Bezug auf Inklusion an dem exemplarischen Berufskolleg kleine Schritte in Richtung inklusive Schule gibt.	

<b>Name, Vorname: M.</b>	<b>Klasse: ITA1A</b> Informationstechnische Assistent*innen	<b>Schuljahr: 2020/2021</b>
<b>Geburtsjahr: 2003</b>	<b>KlassenlehrerIn: n.n.</b>	
<b>Sonderpädagogische Förder- schwerpunkte / Gewährung von Nachteil- sausgleich für</b>	(...) Hören und Kommunikation (HK) (...) Körperliche-motorische Entwicklung (KM) (...) Sehen (SE) (x) Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (...) Soziale und emotionale Entwicklung (ESE) (...) chronische Erkrankung (...) Epilepsie (...) Sonstiges: Narkolepsie (...) (vorübergehende) Einschränkung in Folge eines Unfalls (...) Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom	
<b>Handlungsfelder / Maßnahmen</b>		
<b>Räumliche Bedingungen</b>	Keine Unterstützung erforderlich	
<b>Zeitliche Bedingungen</b>	Die Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten und Tests in Deutsch, Englisch, Politik und Gesellschaftslehre, Wirtschaft- und Betriebslehre und Religion wird um fünf Minuten je UE (45 min.) verlängert.	
<b>Technische Hilfsmittel</b>	Aktuell keine weitere Unterstützung notwendig	
<b>Personelle Hilfen</b>	Bei Bedarf zusätzlich Hilfestellung bei sozialen Arbeitsformen (Gruppen-, Partner*innenarbeit etc.)	
<b>Pädagogische Maßnahmen</b>	Bei Bedarf schriftliche Ersatzleistungen statt mündlicher Erarbeitung neuer Aufgabenstellungen. Ggf. strukturierende Begleitung bei Aufgaben.	
<b>Kooperationspartner / Ex- terne Institutionen</b> (Jugendamt, Integrationsfachkraft, Kostenträger etc.)	Erziehungsberechtigte	
<b>Sonstiges</b>	Es können Schwierigkeiten bei Interpretationen im sozialen und personenbezogenem Kontext auftreten. Die Aufgabenstellungen sollten daher klar und strukturiert formuliert werden sowie frei von Herstellung sozialer Bezüge, Metaphern und Ironie. Einteilung der Arbeitsaufträge in einzelne Schritte, z. B.: Stellen Sie die Textaussage/Meinung des Autors dar. Sammeln Sie in Form einer Tabelle Pro- und Contra-Argumente zum Thema XY. Geben Sie Ihre eigene Meinung wieder.	
<b>Bedeutung für diese Arbeit</b>	M. hat im Schuljahr 2021/2022 seinen Abschluss (Informationstechnischer Assistent) bestanden. Der Verfasserin dieser Arbeit war es wichtig, die Perspektive von M. in der Rückschau zu bekommen. Die Verfasserin kannte M. nicht. Der erste persönliche Kontakt fand am Tag des Interviews statt, dass bei M. zu Hause stattgefunden hat.	

<b>Name, Vorname: F.</b>	<b>Klasse: BFS1B</b> Berufsfachschule für Informations- und Tele- kommunikationstechnik	<b>Schuljahr: 2022/2023</b>
<b>Geburtsjahr: 2005</b>	<b>KlassenlehrerIn: n.n.</b>	
<b>Sonderpädagogische Förder- schwerpunkte / Gewährung von Nachteil- sausgleich für</b>	(...) Hören und Kommunikation (HK) (...) Körperliche-motorische Entwicklung (KM) (...) Sehen (SE) ( x ) Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (...) Soziale und emotionale Entwicklung (ESE) (...) chronische Erkrankung (...) Epilepsie (...) Sonstiges: Narkolepsie (...) (vorübergehende) Einschränkung in Folge eines Unfalls ( x ) Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom	
<b>Handlungsfelder / Maßnahmen</b>		
<b>Räumliche Bedingungen</b>	Rückzugsmöglichkeit: F. darf bei einer drohenden Überlastung den Klassenraum verlassen	
<b>Zeitliche Bedingungen</b>	Die Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten und Tests wird um fünfzehn Minuten je ZUE (90 min.) verlängert.	
<b>Technische Hilfsmittel</b>	Nutzung eines Klausurenlaptops, Nutzung eines Tablets im Unterricht	
<b>Personelle Hilfen</b>	Klare Strukturen im Unterricht, Visuelle Strukturierungshilfen zur Darstellung von Sachverhalten, konkrete Hilfestellungen (n.n.)	
<b>Pädagogische Maßnahmen</b>	F. benötigt eine Bezugsperson in der Schule. Dies ist in erster Linie der Klassenlehrer. Darüber hinaus hat er Kontakt zum Beratungsteam.	
<b>Kooperationspartner / Externe Institutionen</b> (Jugendamt, Integrationsfachkraft, Kostenträger etc.)	Erziehungsberechtigte; Klassenlehrerin der Sekundarstufe I	
<b>Sonstiges</b>	Keine Gewaltdarstellungen im Unterricht (verbal, visuell etc.), F. darf den Klassenraum ggf. verlassen GdB 60; komorbide Diagnose: ADHS	
<b>Bedeutung für diese Arbeit</b>	F. hat mit Beendigung des Schuljahres 2022/2023 das exemplarische Berufskolleg verlassen. Da er in der ersten Klasse nicht zurechtkam (Lautstärke etc.), wechselte er zunächst in eine kleinere und ruhigere Parallelklasse. Zum Schuljahreswechsel entschied er sich für ein anderes Berufskolleg mit anderen Schwerpunkten. Bereits nach den Herbstferien des ersten Schuljahres meldete er seinen Eltern eine deutliche Überbelastung zurück, die von den Mitschüler*innen ausging. Zum Ende des Schuljahres absolvierte F. Praktika, um sich neu zu orientieren. F. stand/steht auch nach dem Führen der Interviews mit seiner Expertise für Rückfragen zur Verfügung.	

<b>Name, Vorname:</b> H.	<b>Klasse:</b> Gym2A Berufliches Gymnasium Informatik	<b>Schuljahr:</b> 2023/2024
<b>Geburtsjahr:</b> 2006	<b>KlassenlehrerIn:</b> n.n.	
<b>Sonderpädagogische Förder- schwerpunkte / Gewährung von Nachteil- sausgleich für</b>	(...) Hören und Kommunikation (HK) (...) Körperliche-motorische Entwicklung (KM) (...) Sehen (SE) (x) Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (...) Soziale und emotionale Entwicklung (ESE) (...) chronische Erkrankung (...) Epilepsie (...) Sonstiges: Narkolepsie (...) (vorübergehende) Einschränkung in Folge eines Unfalls (...) Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (...) Lese- und Rechtschreibstörung	
<b>Handlungsfelder / Maßnahmen</b>		
<b>Räumliche Bedingungen</b>	Aktuell kein besonderer Bedarf	
<b>Zeitliche Bedingungen</b>	Die Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten und Tests wird um 5 Minuten je UE (45 min.) verlängert.	
<b>Technische Hilfsmittel</b>	H. wird ein Surface Go Tablet einschließlich einer Standardtastatur zur Verfügung gestellt (k. Nutzung des Internets und des Rechtschreibkorrektur bei Klassenarbeiten und Tests) Nutzung eines iPads im Unterricht (graphomotorische Schwierigkeiten)	
<b>Personelle Hilfen</b>	Nicht erforderlich	
<b>Pädagogische Maßnahmen</b>	Aktuell keine besonderen Maßnahmen erforderlich	
<b>Kooperationspartner / Ex- terne Institutionen</b> (Jugendamt, Integrationsfachkraft, Kostenträger etc.)	Erziehungsberechtigte	
<b>Sonstiges</b>	Änderungen rechtzeitig mit der Klassenlehrkraft und Hugo besprechen	
<b>Bedeutung für diese Arbeit</b>	H. besucht im zweiten Jahr das berufliche Gymnasium mit dem Schwerpunkt Informatik	

<b>Name, Vorname: L.</b>	<b>Klasse: CTA2A</b> Chemisch-Technische Assistent*innen	<b>Schuljahr: 2023/2024</b>
<b>Geburtsjahr: 2004</b>	<b>KlassenlehrerIn: n.n.</b>	
<b>Sonderpädagogische Förder- schwerpunkte / Gewährung von Nachteil- sausgleich für</b>	(...) Hören und Kommunikation (HK) (...) Körperliche-motorische Entwicklung (KM) (...) Sehen (SE) (x) Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (...) Soziale und emotionale Entwicklung (ESE) (...) chronische Erkrankung (...) Epilepsie (...) Sonstiges: Narkolepsie (...) (vorübergehende) Einschränkung in Folge eines Unfalls (x) Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom	
<b>Handlungsfelder / Maßnahmen</b>		
<b>Räumliche Bedingungen</b>	Rückzugsmöglichkeit: L. darf bei einer drohenden Überlastung den Klassenraum verlassen	
<b>Zeitliche Bedingungen</b>	Die Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten und Tests wird um zehn Minuten je UE (45 min.) verlängert.	
<b>Technische Hilfsmittel</b>	Abfotografieren des Tafelbildes	
<b>Personelle Hilfen</b>	Schulbegleitung; seit Schuljahr 2023/2024 enger Kontakt zur Ansprechpartnerin für Inklusionsfragen; bei Bedarf Beratungsteam	
<b>Pädagogische Maßnahmen</b>	Klare Strukturen; Einfordern des Einhaltens von Regeln und der Erledigung von Hausaufgaben	
<b>Kooperationspartner / Ex- terne Institutionen</b> (Jugendamt, Integrationsfachkraft, Kostenträger etc.)	Betreuer, Schulbegleiter, Mutter, Ansprechpartnerin für Inklusion, Beratungsteam	
<b>Sonstiges</b>	GdB 60 Angst vor Feuer (langsames Heranführen an die Arbeit mit dem Bunsenbrenner im Labor) Pausenkarte (L. darf jederzeit auch während der Pausen das Gebäude betreten und verlassen) Zum Ende des Kalenderjahres 2023 steht ein Wechsel der Wohngruppe an; dies beunruhigt L. sehr	
<b>Bedeutung für diese Arbeit</b>	L. wohnt in einer Wohngruppe. Sie ist eine von vier weiblichen Autist*innen im Berufskolleg und sehr reflektiert. Sie wird in der Wohngruppe von einem Betreuer unterstützt. Zu ihrer Mutter hat sie regelmäßig Kontakt. In der Schule wird sie von einem Schulbegleiter begleitet. Mittlerweile schafft sie es meistens allein die Schule zu betreten und in die Pause zu gehen, wenn der Schulbegleiter ausfällt. Sie schafft es, sich eigenständig Unterstützung zu holen, wenn sie diese benötigt. Seit ein paar Minuten hat sie mehr Kontakt zu einer Mitschülerin. L. fällt es schwer Kontakt anzubahnen und benötigt diesbezüglich Unterstützung. Auf Überbelastung reagiert sie häufig mit Weinen. In der Regel schafft sie es allein, wieder zu einem konzentrierten Arbeiten zurückzufinden	

<b>Name, Vorname: C.</b>	<b>Klasse: CTA1A</b> Chemisch-Technische Assistent*innen	<b>Schuljahr: 2023/2024</b>
<b>Geburtsjahr: 2006</b>	<b>KlassenlehrerIn: n.n.</b>	
<b>Sonderpädagogische Förder- schwerpunkte / Gewährung von Nachteil- sausgleich für</b>	(...) Hören und Kommunikation (HK) (...) Körperliche-motorische Entwicklung (KM) (...) Sehen (SE) (x) Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (...) Soziale und emotionale Entwicklung (ESE) (...) chronische Erkrankung (...) Epilepsie (...) Sonstiges: Narkolepsie (...) (vorübergehende) Einschränkung in Folge eines Unfalls (x) Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom	
<b>Handlungsfelder / Maßnahmen</b>		
<b>Räumliche Bedingungen</b>	Rückzugsmöglichkeit: C. darf bei einer drohenden Überlastung freiwillig den Klassenraum verlassen, darf jedoch keinesfalls dazu genötigt werden	
<b>Zeitliche Bedingungen</b>	Die Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten und Tests wird um zehn Minuten je UE (45 min.) verlängert.	
<b>Technische Hilfsmittel</b>	Laptopnutzung bei Klausuren und Tests Hören von Musik bei einem Overload	
<b>Personelle Hilfen</b>	Schulbegleitung; seit Schuljahr 2023/2024; enger Kontakt zur Ansprechpartnerin für Inklusionsfragen; bei Bedarf Kontakt zu Mitgliedern des Beratungsteams und zum Schulsozialarbeiter	
<b>Pädagogische Maßnahmen</b>	Klare Strukturen; Einfordern des Einhaltens von Regeln und der Erledigung von Hausaufgaben	
<b>Kooperationspartner / Ex- terne Institutionen</b> (Jugendamt, Integrationsfachkraft, Kostenträger etc.)	Betreuer, Schulbegleiter, Mutter, Ansprechpartnerin für Inklusion, Beratungsteam, Klassenlehrerin der Vorgängerschule; Familienberatung/Jugendamt	
<b>Sonstiges</b>	GdB 60 C. machte eine acht-monatige Therapie; währenddessen wurde die komorbide Diagnose ADHS gestellt; nimmt seit ca. 5 Monaten Medikinet®; neuer Schulbegleiter seit dem aktuellen Schuljahr	
<b>Bedeutung für diese Arbeit</b>	C. wurde nach einem Zwischenfall im Schuljahr 2022/2023 vom Unterricht suspendiert: es kam u. a. durch Mobbing/Cybermobbing zu einem Overload und einer Überlastungsreaktion, der in einen Meltdown mündete. C. hatte sah keine Möglichkeit mehr für einen Rückzug. Dies äußerte sich in einem Wutanfall als Ausdruck von Frustration und mit der Reizüberflutung einhergehendem Stress. „When you panic, everything looks like a tsunami“ (s. Kap. 3.8; vgl. Hayden 2022, 59); das Interview mit C. wurde nach seiner Suspendierung sowie während der Therapie geführt; C. berichtet in der Rückschau auf seine Schulzeit; aufgrund der Eskalation haben sehr viele klärende Gespräche stattgefunden, u. a. mit der ehemaligen Klasse sowie mit der aktuellen Klasse. Die Schüler*innen wurden u. a. über das Autismus-Spektrum aufgeklärt; für die Kolleg*innen wurde eine bildungsganginterne Fortbildungsmaßnahme durchgeführt.	

<b>Name, Vorname: E.</b>	<b>Klasse: BFS1A</b> Berufsfachschule Energie- und Automatisierungstechnik	<b>Schuljahr: 2023/2024</b>
<b>Geburtsjahr: 2005</b>	<b>KlassenlehrerIn: n.n.</b>	
<b>Sonderpädagogische Förder- schwerpunkte / Gewährung von Nachteil- ausgleich für</b>	(...) Hören und Kommunikation (HK) (...) Körperliche-motorische Entwicklung (KM) (...) Sehen (SE) (x) Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (...) Soziale und emotionale Entwicklung (ESE) (...) chronische Erkrankung (...) Epilepsie (...) Sonstiges: Narkolepsie (...) (vorübergehende) Einschränkung in Folge eines Unfalls (...) Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (x) Lese- und Rechtschreibstörung	
<b>Handlungsfelder / Maßnahmen</b>		
<b>Räumliche Bedingungen</b>	Rückzugsmöglichkeit bei Bedarf	
<b>Zeitliche Bedingungen</b>	Die Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten und Tests wird um 10 Minuten je UE (45 min.) verlängert.	
<b>Technische Hilfsmittel</b>	Es werden aktuell keine weiteren Hilfsmittel benötigt	
<b>Personelle Hilfen</b>	Nicht erforderlich	
<b>Pädagogische Maßnahmen</b>	Aktuell keine besonderen Maßnahmen erforderlich	
<b>Kooperationspartner / Ex- terne Institutionen</b> (Jugendamt, Integrationsfachkraft, Kostenträger etc.)	Erziehungsberechtigte	
<b>Sonstiges</b>	E. kommt aktuell in der Schule gut zurecht und benötigt keine weiteren Hilfsmittel	
<b>Bedeutung für diese Arbeit</b>	E. hat zuvor eine Förderschule mit dem SPF Sprache besucht; der Übergang gestaltete sich problemlos; bei Bedarf kann Kontakt zur Vorgängerschule aufgenommen werden; E. ist ein tendenziell zurückhaltender Schüler, der weiß, was er kann. In den Pausen ist er hauptsächlich mit ehemaligen Mitschüler*innen seiner Vorgängerschule zusammen	

**Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig verfasst wurde und ich keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel – insbesondere keine im Literaturverzeichnis nicht benannten Internet-Quellen – benutzt habe und die Arbeit von mir vorher nicht in einem anderen Prüfungsverfahren eingereicht wurde. Die Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich unter Angabe der Quelle als Zitat kenntlich gemacht. Die eingereichte schriftliche Fassung entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium.

Dülmen, 18.12.2023

---

Verena Fricke

**Sperrvermerk**

Mit der Weitergabe meiner Masterthesis durch die Universität Koblenz an Dritte (z.B. Bibliotheken, Behörden, Unternehmen, interessierte Privatpersonen) erkläre ich mich nicht einverstanden.

Dülmen, 18.12.2023

---

Verena Fricke