

Die Bildungssituation autistischer Kinder und Jugendlicher in Schleswig-Holstein

Ergebnisse einer Vorstudie

Christian Lindmeier, Mieke Sagrauske, Elisabeth Quast & Marek Grummt

März 2024

1. Einleitung

Im Rahmen des schulischen Entwicklungsprozesses in Schleswig-Holstein wurde mit der Gründung des Landesförderzentrums Autistisches-Verhalten (LFZ-AV) die Unterstützung und Beratung von Schulen und anderen am Bildungsprozess von Schüler:innen mit autistischem Verhalten Beteiligten strukturell verankert. Um das Unterstützungsangebot weiterzuentwickeln, wurde auf Initiative des LFZ-AV unter Einbezug verschiedener Akteur:innen (wie beispielsweise Lehrkräfte, Elternvertreter:innen oder Schulaufsichten) eine bessere Datenlage über Schüler:innen mit autistischem Verhalten im Bundesland gefordert. Diesem Thema widmet sich diese *explorative Vorstudie* zur „Bildungssituation autistischer Kinder und Jugendlicher in Schleswig-Holstein“. Es wurden vor allem zwei Zielsetzungen fokussiert: (1) Identifizierung der zentralen Handlungsfelder der qualitativen Weiterentwicklung der Strukturen und Prozesse im Zusammenhang mit Schüler:innen aus dem Autismus-Spektrum im schulischen System Schleswig-Holsteins und (2) Ermittlung von Anhaltspunkten, in welchen Bereichen und Fragestellungen vertiefende Forschung zielführend wäre.

Um dem explorativen Charakter gerecht zu werden, wurde ein *qualitatives Forschungsdesign* verfolgt. Es wurden 11 Expert:innen- und Fokusgruppeninterviews mit 69 Beteiligten geführt, die mit Hilfe Qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet wurden. Dabei konnten die Perspektiven eines Großteil der einflussreichsten Multiplikator:innen in Bezug auf das Autismus-Spektrum im Bundesland einfließen. Die Ergebnisse dieser Auswertung wurden so aufbereitet, dass Handlungsfelder erkennbar werden, die aus Sicht unterschiedlicher Akteursgruppen für die qualitative Weiterentwicklung der (sonder)pädagogischen Unterstützung von Schüler:innen im Autismus-Spektrum im Land Schleswig-Holstein relevant sind.

Bei den identifizierten Handlungsfeldern handelt es sich zudem um potenzielle Forschungsfelder für zukünftige Projekte.

Aus dem Fokus auf Handlungsfelder, die in zukünftigen Forschungen besonders beachtet werden müssten, und den entsprechenden Interviewfragen, resultierte, dass es vor allem zu problematisierenden Aussagen in den Interviews kam, während Erzählungen gelingender Bildung von autistischen Kindern und Jugendlichen in den Hintergrund traten. Es liegt in der Natur der Sache, dass positive Elemente meist kurz benannt werden, während Probleme ausführlich erläutert werden. Zudem lagen die Entwicklungsbereiche im Interesse der Forschung, weshalb diese in der Ergebnisdarstellung ausführlicher beleuchtet werden.

Deutlich wurde über die Interviews hinweg aber, dass die Bildungssituation autistischer Kinder und Jugendlicher in Schleswig-Holstein von den interviewten Akteur:innen vielfach als zufriedenstellend und gut wahrgenommen wird. Kritik wird vor allem über Einzelfälle geführt, bei denen verschiedene Konstellationen zu schwierigen Bildungssituationen führ(t)en. Über alle Akteursgruppen hinweg besteht die Auffassung, dass mit dem LFZ-AV ein effektives Beratungssystem aufgebaut wurde und es wird mehrfach angemerkt, dass die Bildungssituation autistischer Schüler:innen in allen anderen Bundesländern als schlechter wahrgenommen wird.

Die drei Handlungsfelder, die als besonders untersuchenswert identifiziert wurden, sind: (1) Autismussensible inklusive Schulentwicklung im Spannungsfeld von regionaler Schulentwicklung und Entwicklung von Strukturen auf Landesebene (Landesförderzentren), (2) die Professionalisierung der verschiedenen Akteur:innen, vor allem in Bezug auf eine diversitätsbewusste Pädagogik im Autismus-Spektrum, sowie (3) die Gestaltung (inklusive) schulbiographischer Übergänge.

2. Methodisches Vorgehen

Es wurden Expert:innen-Gruppeninterviews, Fokusgruppeninterviews, zwei Tandeminterviews sowie zwei Schüler:inneninterviews (mit Assistenz) durchgeführt. Alle Interviews fanden aus Kosten- und Pandemiegründen online per Video-Konferenz statt.

Im Verlauf der Studie wurden 11 Interviews mit insgesamt 69 Personen geführt:

- 3 Gruppeninterviews mit Beratungslehrkräften des LFZ-AV (16 Personen)
- 4 Fokusgruppeninterviews mit Akteur:innen aus zwei Kreisen und zwei kreisfreien Städten (45 Personen)
 - Zusammensetzung der Fokusgruppen: Schulrat/-rätin, Schulleitungen (Förderzentrum geistige Entwicklung, Förderzentrum Lernen, Grundschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium), Kreisfachberatung schulische Erziehungshilfe, Bezirkspersonalrat, Kreiselternteilbeirat, Vertretung von Menschen mit Behinderung, Eingliederungshilfe
- 2 Schüler:inneninterviews in Form von Einzelinterviews (2 Personen)
 - Beide Schüler:inneninterviews wurden mit einer Unterstützung durch eine:n Therapeut:in bzw. einen Elternteil durchgeführt (2 Personen)
- 1 Tandeminterview mit Vertreter:innen der Landeselternbeiräte (2 Personen)
 - Grund- und Förderschulen sowie Gymnasien
- 1 Tandeminterview mit der Schulleitung des Landesförderzentrums Autistisches-Verhalten (2 Personen)



Bei der Auswertung der Interviewdaten kam die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) zum Einsatz, durch die 1.519 Interviewabschnitte (sog. Codes bzw. codierte Segmente) zu 10 Hauptkategorien und 39 Subkategorien zugeordnet, also codiert, wurden. Codieren bedeutet, dass jeder für die Forschungsfragen relevante Interviewabschnitt Kategorien zugeordnet wird (z. B. wird eine Aussage zur Überzeugungsarbeit, dass es ein autistisches Denken gibt zur Subkategorie ‚Beratung der Lehrkräfte‘ und zur Hauptkategorie ‚Beratung‘ zugeordnet und damit codiert). Damit sind alle Aussagen zu einem Thema in ihrer Gesamtheit betrachtbar. Pro Interview wurden zwischen 100 und 179 Textsegmente codiert und den Kategorien zugeordnet. Manche Interviewausschnitte verweisen entsprechend auch auf mehrere Kategorien.

Die Bildung der *thematischen Haupt- und Subkategorien* erfolgte *deduktiv und induktiv* über das gesamte Material hinweg (Globalanalyse). Das bedeutet, dass die Sortierkategorien für die Interviewsequenzen sowohl durch Vorannahmen (deduktiv) als auch durch Erkenntnisse im Erhebungsprozess strukturiert wurden (induktiv). Globalanalyse bedeutet, dass die einzelnen Interviews nicht gesondert ausgewertet wurden, sondern alle Aussagen gleichwertig sind. Auch eine gruppenbezogene Auswertung von Interviews (z.B. Fokusgruppeninterviews, Interviews mit den Beratungslehrkräften) wurde aus Zeitgründen noch nicht geleistet.

In die *deduktive Kategorienbildung* (also Kategorien, die vor der Auswertung feststanden) sind die Interviewleitfäden (vor allem aus den Interviews mit den Beratungslehrkräften) sowie Vorwissen aus anderen Studien (u.a. Lindmeier 2018; Grummt, Lindmeier & Semmler 2021) und subjektive Theorien der Forschenden eingeflossen. Bei der *induktiven Kategorienbildung* (Kategorien, die in der Interviewauswertung hinzugefügt wurden) wurde die Guideline von Kuckartz und Rädiker berücksichtigt (2022, S. 90ff.). Die konkrete Umsetzung der induktiven Kategorienbildung erfolgte via direkter Code- bzw. Kategorienentwicklung am Material (offenes Codieren) ohne vorherige inhaltliche Zusammenfassung.

Für die kategorienbasierte Analyse entlang der Haupt- und Subkategorien war die Frage leitend, was zu dem jeweiligen Thema gesagt wurde. Die Kategorien wurden für diese *einfache Analyse* im Sinne von Kuckartz und Rädiker, die auf einer beschreibenden Auswertung basiert, in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht. In der Ergebnisdarstellung werden einleitend auch die Häufigkeiten der Themen und Subthemen kurz benannt. Hauptaufgabe war es, die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer und prägnanter Weise zu präsentieren. *Komplexe Analysen* (z.B. der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie oder unterschiedlichen Subkategorien) können nur im Rahmen einer längerfristig angelegten Studie durchgeführt werden.

3. Erkenntnisse aus der Inhaltsanalyse

Im Folgenden werden Erkenntnisse aus der Vorstudie anhand des inhaltanalytisch gewonnen Kategoriensystems dargestellt.

1.1. Strukturelle Bedingungen

Die Hauptkategorie *Strukturelle Bedingungen* erhielt während des Codierprozesses mit einer Anzahl von 564 die meisten codierten Segmente. Durch das induktive Verfahren der Datenauswertung ergaben sich folgende Subkategorien: *Alternative bzw. flexible Beschulungsformen* (82 codierte Segmente), *Materielle, finanzielle und zeitliche Ressourcen* (62 codierte Segmente), *Zuständigkeiten* (40 codierte Segmente), *Organisation und Arbeitsweise des LFZ-AV* (65 codierte Segmente), *(regionale) Unterschiede* (43 codierte Segmente), *Schulsystem und Schulstruktur* (74 codierte Segmente), *Personalsituation* (93 codierte Segmente), *Arbeitsbelastung* (63 codierte Segmente) und *Räumliche Bedingungen* (42 codierte Segmente).

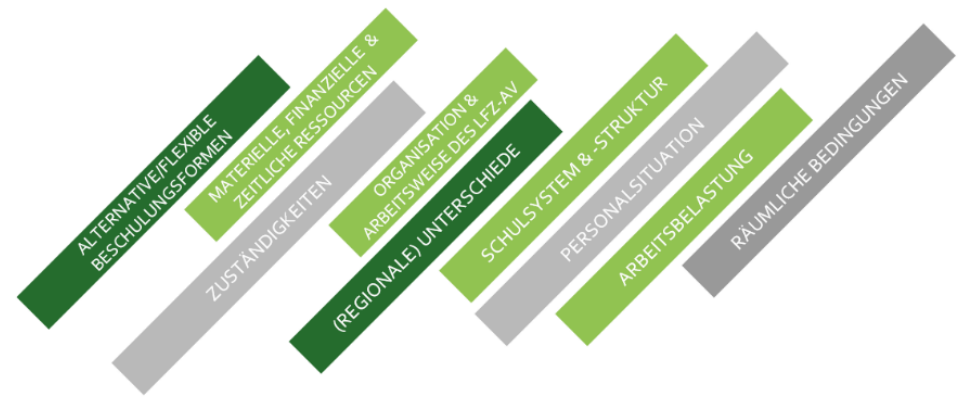


Abb. 1: SUBKATEGORIEN DER HAUPTKATEGORIE 'STRUKTURELLE BEDINGUNGEN'

Alternative bzw. flexible Beschulungsformen

Die Subkategorie alternative bzw. flexible Beschulungsformen wurde mit Textsegmenten aus allen Interviews gebildet, wobei die befragten Schüler:innen zu diesem Thema am wenigsten sagten. Die Beteiligten äußerten, dass es nur begrenzte Möglichkeiten für eine andere Beschulung gibt, wenn autistische Schüler:innen in der allgemeinen Schule Probleme und Schwierigkeiten haben.

Von den Beratungslehrkräften wird darauf hingewiesen, dass Regionen, in denen Schüler:innen mit weiteren Förderschwerpunkten (z. B. geistige Entwicklung, Lernen, körperliche und motorische Entwicklung) an Förderzentren beschult werden, mehr Möglichkeiten bzw. Angebote für andere Beschulungsformen haben. Hinsichtlich autistischer Schüler:innen mit Schwierigkeiten im inklusiven Unterricht betonen die Beratungslehrkräfte und Fokusgruppenteilnehmer:innen, dass fehlende alternative Beschulungsmöglichkeiten eine große Belastung für alle Beteiligten und das gesamte System darstellen. Aus diesem Grund wünschen sich die beiden Interviewgruppen eine individuellere und flexiblere Nutzung des Schulsystems, damit bei auftretenden Problemen direkt gehandelt werden kann. Die Eltern und Schüler:innen berichten insgesamt positiv über die Schulschließungen aufgrund der COVID-19-Pandemie. Viele autistische Schüler:innen hätten im Fernunterricht weniger Stress, konnten sich die eigene Zeit besser einteilen und erhielten bessere Noten. Als negativer Punkt wurde die fehlende Trennung von Schule und Freizeit angebracht.

Ressourcen

Die Thematik der Ressourcen war vor allem in den Interviews mit den Beratungslehrkräften und den Fokusgruppen präsent. Die Vertreter:innen der Eltern machten wenige Aussagen dazu; in den anderen Interviews gab es zu dieser Subkategorie keine Äußerungen. Alle Befragten formulierten jedoch den Wunsch nach besseren und mehr Ressourcen.

Insgesamt lässt sich aus den Aussagen der an den Interviews Beteiligten ableiten, dass eine gelingende Beschulung autistischer Schüler:innen von vorhandenen Ressourcen wie zusätzlichen Räumen abhängt. Außerdem wird von Interviewpartner:innen der Fokusgruppen betont, dass die Beantragung von Ressourcen (v. a. Schulbegleiter:innen) mit einem hohen bürokratischen Aufwand verbunden ist.

Einige Interviewteilnehmer:innen wiesen darauf hin, dass Ressourcen wie zusätzliche Räumlichkeiten oder ergänzende Betreuungsmöglichkeiten nicht ausreichend vorhanden sind, was eine angemessene Raum- und Arbeitsplatzgestaltung erschwert. Außerdem besteht bei Interviewpartner:innen der Fokusgruppen der Wunsch nach mehr direkter Unterstützung vor Ort an Schulen und nach konkreten praktischen Hilfestellungen. Zudem wird vonseiten der Beratungslehrkräfte und Eltern eine bessere (finanzielle) Unterstützung der Eltern gefordert, da die Beschulungsmöglichkeiten autistischer Schüler:innen auch mit den finanziellen Mitteln der Eltern zusammenhängen (vgl. *Unterstützung der Eltern*).

Vor allem die Teilnehmenden aus den Interviews mit den Fokusgruppen und Beratungslehrkräften wünschen sich mehr Zeit, die dann beispielsweise für Beratung oder den Austausch mit anderen Beteiligten zur Verfügung stehen, der Entlastung vom Mehraufwand dienen oder für die Aufklärung über das Autismus-Spektrum an

Schulen genutzt werden könnte. Außerdem erklärten einige Interviewpartner:innen der Fokusgruppen, dass mit mehr zeitlichen Kapazitäten auch die Akzeptanz gegenüber der inklusiven Beschulung gesteigert werden könnte.

Zuständigkeiten

In den Interviewgruppen der Beratungslehrkräfte und der Fokusgruppen wurde über das Thema der Zuständigkeiten gesprochen, aber auch die Eltern äußerten sich dazu. Alle genannten Befragten verwiesen darauf, dass ungeklärte Zuständigkeiten zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung der inklusiven Bildung führen würden. Diese entstünden beispielsweise durch fehlende Absprachen bei Doppelbelegung durch eine Regel- und eine Sonderschullehrkraft im Unterricht. Außerdem wissen Beteiligte nicht immer, an welche Stellen sie sich bei der Beantragung von Unterstützung wenden sollen oder an welchen Stellen sie nach einer geeigneten Unterstützungsform suchen können.

Organisation und Arbeitsweise des LFZ-AV

In den Interviews mit den Beratungslehrkräften, den Fokusgruppen und der Schulleitung des LFZ-AV wurde über die Thematik der Organisation und Arbeitsweise des Landesförderzentrums Autistisches Verhalten gesprochen. Allgemein besteht im Kontrast zur Zeit des BIS-Autismus (Beratungsstelle Autismus – die institutionelle Lösung vor dem Landesförderzentrum Autistisches Verhalten) nun eine verbindliche Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für Schüler:innen im Autismus-Spektrum.

Einige Teilnehmer:innen in einer Region merkten im Fokusgruppeninterview an, dass für sie der Prozess der Umstrukturierung von der Beratungsstelle zum Landesförderzentrum nicht transparent genug war, was für sie zu Unklarheiten bezüglich der Zuständigkeiten und der Aufgabenverteilung führte. In der gleichen Region wurde kritisiert, dass die Aufgaben, die vorher das Förderzentrum Lernen übernommen hat, nun nicht alle vom LFZ-AV weitergeführt werden, was aber mit den zu wenigen Sonderpädagog:innen (Personalmangel) insgesamt zusammenhängen kann. In den Fokusgruppen und den Interviews mit den Beratungslehrkräften wird außerdem der Wunsch nach einem Rahmen und der Zeit für eine intensivere Unterstützung vor Ort formuliert – zusätzlich zur Beratung.

(Regionale) Unterschiede

Bis auf die Schüler:innen äußerten sich alle Befragten zu dieser Thematik. Sie berichten von Unterschieden zwischen einzelnen Kreisen Schleswig-Holsteins. Diese Unterschiede zeigen sich beispielsweise bei der Bewilligung von Unterstützung in Form von Schulbegleitungen oder alternativen Beschulungsformen.

Darüber hinaus werden auch unterschiedliche Regelungen und Möglichkeiten zwischen den Schularten aufgezeigt, da einige schulamtsgebunden und andere dem Ministerium unterstellt sind. So gibt es einerseits an Gymnasien für die Lehrkräfte die Möglichkeit der Pool-Stunden bzw. Entlastungsstunden, die es an Grund- und Gemeinschaftsschulen nicht gibt. Andererseits haben Gymnasien weniger Rückzugsräume als schulamtsgebundene Schulen.

Auch bezüglich der Personalverteilung der Beratungslehrkräfte des LFZ-AV innerhalb Schleswig-Holsteins gibt es Unterschiede – im Osten und Süden des Bundeslandes ist die Personalversorgung laut Schulleitung des LFZ-AV und den Elternvertreter:innen gesicherter als im Westen und Norden.

Schulsystem und Schulstruktur

Bezüglich des Schulsystems und der Schulstruktur wurden Textsegmente in allen Interviews – mit Ausnahme des Interviews mit den Schulleitungen des LFZ-AV – codiert. Die Schüler:innen im Autismus-Spektrum machten zu diesem Thema die wenigsten Aussagen.

Bis auf die Schüler:innen merkten alle Befragten an, dass sich das Schulsystem noch entwickeln muss, damit es vollständig auf eine in-

klusive Bildung und Beschulung ausgerichtet ist. Die Beratungslehrkräfte machten in ihren Aussagen deutlich, dass Inklusion bisher häufig nur in Bezug auf Räumlichkeiten gedacht wird.

Darüber hinaus betonten bis auf die Befragten der Fokusgruppen alle interviewten Personen den Wunsch nach einer flexibleren Nutzung der Strukturen, damit sich das System den individuellen Bedarfen der Schüler:innen anpassen kann.

Personalsituation

In allen Interviews wurden Textsegmente codiert, die der Subkategorie der Personalsituation zugeordnet werden konnten. Diesbezüglich wird von allen Befragten der Personalmangel besonders häufig betont. Neben mehr (Fach-)Lehrkräften an den Schulen werden auch mehr Kontakt zu den Beratungslehrkräften des LFZ-AV und qualifizierte Schulbegleitungen gewünscht, damit die inklusive Beschulung noch besser umgesetzt werden kann und so alle Schüler:innen noch gezielter unterstützt werden können.

Von den Eltern wird außerdem berichtet, dass konstante Vertrauenspersonen wichtig sind, was vor allem bei den Schulbegleitungen aufgrund von befristeten Arbeitsverträgen und einer hohen Fluktuation nicht immer gegeben ist.

Laut Teilnehmer:innen der Fokusgruppen komme es vor, dass ‚gute‘ Sonderpädagog:innen von den Kreisen zum LFZ-AV gehen und vor Ort eine Lücke hinterlassen, die zum Teil nicht ausreichend geschlossen werden kann – auch wenn sie mit ihrer Beratungstätigkeit weiterhin regional tätig sind.

Befragte aus den Fokusgruppen wünschen sich ferner mehr multiprofessionelle Teams in den Schulen vor Ort, um eine bessere Beschulung ermöglichen zu können. Sie betonen aber auch, dass die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteur:innen vielfach bereits gut funktioniert.

Arbeitsbelastung

Zum Thema Arbeitsbelastung machten die Befragten der Fokusgruppen und die Beratungslehrkräfte die meisten Aussagen, aber auch die Schulleitung des LFZ-AV äußerte sich dazu.

Einige autistische Schüler:innen haben einen zum Teil hohen Hilfebedarf, welcher die Lehrkräfte an Schulen immer wieder vor große Herausforderungen stellt, sodass sie sich überfordert fühlen. Außerdem berichten sie, dass durch die zum Teil benötigte höhere Aufmerksamkeit für ein Kind das Gefühl entsteht, die anderen Kinder zu vernachlässigen. Die Interviewpartner:innen der Fokusgruppen wünschen sich daher auch mehr Entlastung für die Lehrkräfte an den Schulen, damit sie allen Schüler:innen gerecht werden können. Die hohe Arbeitsbelastung der Beratungslehrkräfte entsteht nach deren Aussagen hauptsächlich durch die unbesetzten Planstellen. Dies sorgt einerseits dafür, dass die Beratungslehrkräfte sehr viele Schüler:innen betreuen und dass andererseits die Work-Life-Balance der Beratungslehrkräfte beeinträchtigt wird.

Die Beratungslehrkräfte und die Schulleitung des LFZ-AV führen als Gründe für die hohe Arbeitsbelastung auch die gestiegenen Forderungen der Eltern und die teilweise wechselnden schulrechtlichen und -administrativen Vorgaben an.

Räumliche Bedingungen

Bezüglich der räumlichen Bedingungen machten ebenfalls die Fokusgruppen und die Beratungslehrkräfte die meisten Aussagen, doch auch die autistischen Schüler:innen und die befragten Eltern äußerten sich diesbezüglich. Die Beratungslehrkräfte und Personen aus den Fokusgruppen wiesen darauf hin, dass es einige Schulen gibt, die gut ausgestattet sind und Rückzugs- und Differenzierungsräume haben und nutzen, während an anderen Schulen diese zusätzlichen Räumlichkeiten nicht vorhanden sind. Förderschulen sind demnach im Gegensatz zu den Regelschulen besser aufgestellt, dennoch wünschen sich die betreffenden Schulleitungen mehr Rückzugsräume, damit den Schüler:innen differenziert begegnet werden kann. Wie bereits erläutert wurde, ist nach Angaben der Beratungs-



Lehrkräfte eine gelingende Beschulung autistischer Kinder und Jugendlicher abhängig von den vorhandenen Ressourcen und Räumlichkeiten. Die Fokusgruppen, der Beratungslehrkräfte und auch die Eltern sagen darüber hinaus, dass die Schulgebäude nicht auf eine inklusive Beschulung von Schüler:innen ausgerichtet sind, da auch bei neugebauten Schulgebäuden Rückzugsräume oder extra Räumlichkeiten nicht eingeplant werden. Ein:e autistische:r Schüler:in berichtet von der Problematik, dass durch den generellen Raumangel der vorhandene Rückzugsraum auch von anderen Schüler:innen und Lehrkräften genutzt wird und so den von ihr gewünschten Zweck des Rückzugs nicht erfüllen kann.

Der Mangel an Räumlichkeiten führt nach Angaben der Beratungslehrkräfte und der Fokusgruppen teilweise dazu, dass benötigte und angemessene Nachteilsausgleiche nicht immer umgesetzt werden können. So stehen beispielsweise bei Prüfungen nicht genügend Räume zur Verfügung, damit Schüler:innen die Prüfung in einem zusätzlichen Raum ablegen können, auch wenn z. B. Beratungslehrkräfte einen solchen Nachteilsausgleich empfehlen würden.

1.2. Informations- und Aufklärungsarbeit

In dieser Hauptkategorie wurden 51 codierte Segmente gesammelt, die Aussagen über die Weitergabe von Informationen durch die Beratungslehrkräfte des LFZ-AV an Mitschüler:innen, Lehrkräften, Schulbegleitungen und Eltern über das Autismus-Spektrum und die besonderen Bedürfnisse der autistischen Schüler:innen beinhalten. Diese Hauptkategorie wurde in die drei Subkategorien bzw. Personengruppen *Eltern* (5 codierte Segmente), *Mitschüler:innen* (17 codierte Segmente) sowie *Lehrkräfte, Schulbegleitungen und pädagogische Fachkräfte* (29 codierte Segmente) untergliedert.



Abb. 2: SUBKATEGORIEN DER HAUPTKATEGORIE 'INFORMATIONEN- UND AUFKLÄRUNGSARBEIT'

Eltern

Die Subkategorie *Eltern* lässt sich in zwei Bereiche unterteilen. Zum einen geht es um die Informationsarbeit der Eltern mit einem autistischen Kind und zum anderen um die Sensibilisierung anderer Eltern bzw. Elternvertreter:innen. Zu dieser Subkategorie machten nur die Personengruppe der Eltern selbst und die Beratungslehrkräfte des LFZ-AV Aussagen.

Die Vertreter:innen der Eltern wünschen sich darüber hinaus noch mehr Aufklärung anderer Eltern oder Elternvertreter:innen bzw. bessere Informationen für Elternvertreter:innen, damit sie die Eltern in der Klasse noch besser unterstützen können. Betroffene Eltern berichten davon, dass sie mit der Informations- und Aufklärungsarbeit des LFZ-AV gute Erfahrungen gemacht haben. Nach der Diagnosestellung hätten sie jemanden gebraucht, der ihnen auf Grundlage der medizinischen Diagnose Autismus-Spektrum-Störung die Verhaltensweisen ihres Kindes erklärt. Diese Unterstützung und Beratung hätten die Eltern durch die Beratungslehrkräfte erhalten. Die Beratungslehrkräfte äußern diesbezüglich, dass es auch betroffene Eltern mit unrealistischen Vorstellungen und Forderungen gibt.

Mitschüler:innen

Die Beratungslehrkräfte, Fokusgruppen und Schüler:innen äußerten sich bezüglich der Informierung und Aufklärung ihrer Klassenkame-

rad:innen bzw. Mitschüler:innen autistischer Kinder und Jugendlicher über das Autismus-Spektrum. Von allen Befragten wird die Wichtigkeit der Bewusstseinsbildung dieser Personengruppe betont. Umgekehrt könne es zu Problemen und Schwierigkeiten kommen, wenn Eltern aufgrund von möglicher Stigmatisierung nicht wollen, dass die Klasse über die Diagnose ihres Kindes informiert wird. Diese Unwissenheit der Mitschüler:innen kann nach Aussagen einiger Beratungslehrkräfte zu Spannungen innerhalb der Klasse führen, wenn es beispielsweise um andere Regelungen bei Klassenarbeiten oder ähnlichem aufgrund des Nachteilsausgleiches geht. Das fehlende Wissen der Mitschüler:innen kann nach Schilderungen der autistischen Schüler:innen auch für Schwierigkeiten wie häufige Missverständnisse oder Mobbing aufgrund der wahrgenommenen Andersartigkeit sorgen. Ferner kann das Verschweigen der Diagnose nach Aussagen der Fokusgruppen auch zu Schamgefühlen und einem Verschleiern der wirklichen Persönlichkeit autistischer Kinder und Jugendlicher führen.

Lehrkräfte, Schulbegleitungen und pädagogische Fachkräfte

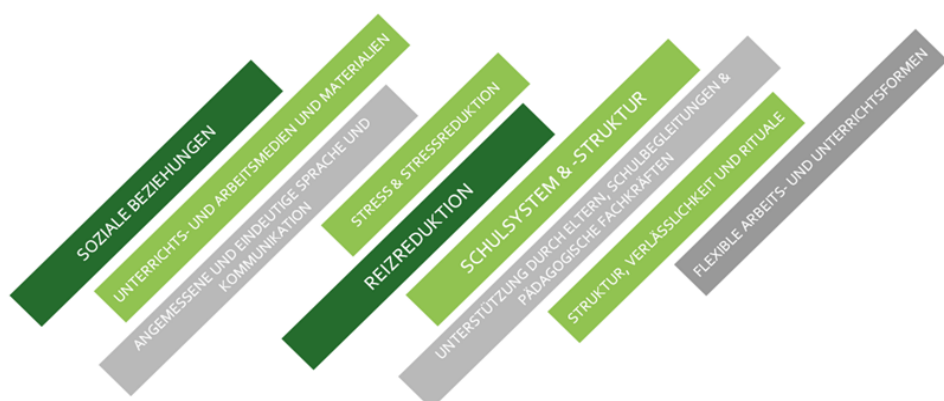
In dieser Subkategorie wurden vor allem Aussagen aus den Fokusgruppen und von den Beratungslehrkräften gesammelt, aber auch die Eltern und Schüler:innen äußerten sich dazu. Betont wird von den Beratungslehrkräften und den Befragten der Fokusgruppen wie wichtig die Informationsweitergabe an diese Personengruppe ist, damit die Schulen gut vorbereitet sind und sich auf die Bedürfnisse der autistischen Schüler:innen einstellen können. Die Lehrkräfte an den Schulen wünschen sich darüber hinaus noch mehr Aufklärungsarbeit und Sensibilisierung durch die Beratungslehrkräfte. Durch den Personalmangel an Schulen kann es nach Aussagen der Beratungslehrkräfte und der Eltern zu der Problematik kommen, dass die Lehrkräfte überlastet sind und dementsprechend zusätzliche Termine (beispielsweise zur Information über das Autismus-Spektrum) nicht annehmen können.

Von den Beratungslehrkräften und den Eltern wird ein regelmäßig auftretendes Problem geschildert, welches durch Unwissenheit entsteht: Eltern, die die Lehrkräfte über ihre eigenen Kinder aufklären wollen, werden von diesen immer dann nicht ernst genommen, wenn die Lehrkräfte davon ausgehen, dass das eigentliche Problem in der Erziehung des betreffenden Kindes liegt.

Außerdem wird von den Fokusgruppen und den Beratungslehrkräften die Wichtigkeit der Aufklärung sowie Aufmerksamkeit und Bewusstheit der (pädagogischen) Fachkräfte – beispielsweise im Kindergarten – betont, damit Diagnosen früher gestellt werden und so frühzeitig die passenden Unterstützungsmaßnahmen bei den Kindern ankommen.

1.3. Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen

Auf der Ebene konkreter Handlungsfelder stellt sich die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden können bzw. sollten, um das schulische Umfeld so zu gestalten, dass autistische Schüler:innen ihren Alltag dort gut bewältigen und beschult werden können. Die Hauptkategorie *Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen* enthält insgesamt 337 Textsegmente. Sie wurde in die acht Subkategorien *Unterrichts- und Arbeitsmedien und Materialien* (26 codierte Segmente), *Angemessene und eindeutige Sprache und Kommunikation* (29 codierte Segmente), *Unterstützung durch Eltern und Schulbegleitungen* (67 codierte Segmente), *Flexible Arbeits- und Unterrichtsformen* (44 codierte Segmente), *Soziale Beziehungen* (44 codierte Segmente), *Struktur, Verlässlichkeit und Rituale* (53 codierte Segmente), *Reizreduktion* (32 codierte Segmente) sowie *Stress und Stressreduktion* (42 codierte Segmente) unterteilt. Alle Personengruppen haben sich zur Thematik der förderlichen Rahmenbedingungen geäußert. Aus den Schüler:innen-Interviews kommt insgesamt der größte Anteil an Textsegmenten.



RAHMENBEDINGUNGEN IM SCHULKONTEXT¹

Unterrichts- und Arbeitsmedien und Materialien

Die Codierungen dieses Themenbereichs verteilen sich gleichmäßig auf fast alle Interviews, ausgenommen das der Landeselternbeiräte, von denen in diesem Themenfeld weniger Aussagen getätigt wurden. Im Mittelpunkt des Gesprächs über Arbeitsmaterialien steht die Nutzung digitaler Geräte für die Beschulung. Lehrkräfte verweisen hier auf die Verschiedenheit der Bedürfnisse von Schüler:innen im Autismus-Spektrum. Digitale Endgeräte können sowohl hilfreich als auch störend wirken. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die Verwendung digitaler Geräte mitunter eine Aufweichung der Grenze zwischen Freizeit und Schule bedeutet, welche für einige Schüler:innen im Autismus-Spektrum problematisch sein kann. Aus Schüler:innen- und Elternperspektive werden auch die Vorteile digitaler Medien thematisiert, welche über die Möglichkeit, sich eigenständig neue Aufgaben zu suchen, bis hin zur erleichterten Organisation der Unterrichtsmaterialien und Zeitpläne reichen.

Bezüglich analoger Arbeitsmaterialien verweisen die Beratungslehrkräfte des LFZ-AV auf das Fehlen ‚reizarmer‘ Bücher für Schüler:innen im Autismus-Spektrum und den Bedarf der Weiterentwicklung von Lehrmaterialien, sodass sie an verschiedene Bedürfnisse angepasst werden können.

Angemessene und eindeutige Sprache und Kommunikation

Mehr als die Hälfte der in dieser Subkategorie erfassten Aussagen stammen aus den Schüler:inneninterviews, während die restlichen Beiträge auf die anderen Interviewgruppen verteilt sind. Die Formulierung von Arbeitsaufträgen und Aufgaben in Prüfungen wird von mehreren Seiten ausführlich thematisiert. Diese müssen auf das Wesentliche reduziert werden, eindeutig zu verstehen sein und sollten keine Aspekte beinhalten, die ein Verständnis sozialer Situationen voraussetzen. Eine Reduktion der Aufgaben auf den wesentlichen Inhalt erfolgt zwar oftmals bereits als Nachteilsausgleich, jedoch werden in mehreren Interviews Situationen geschildert, in denen die Aufgabenstellungen an die Schüler:innen für diese weiterhin unklar bleiben. Zudem wird darauf hingewiesen, dass auch die Weitergabe von organisatorischen Informationen eine klare Sprache benötigt. Neben der Formulierung von Arbeitsaufträgen und Prüfungsaufgaben äußern die Lehrkräfte einen Bedarf nach Weiterbildung bezüglich der Kommunikation mit Schüler:innen im Autismus-Spektrum, da die Kompetenzen in diesem Bereich noch nicht ausreichend ausgebildet sind.

Unterstützung durch Eltern und Schulbegleitungen

Schulbegleitungen

In allen Interviews wird über die Bedeutung der Schulbegleitungen für die Gestaltung des Schulalltags gesprochen. Dabei zeigt sich, dass diese für viele Schüler:innen einen hohen Stellenwert haben. Durch eine Schulbegleitung, die nur für eine:n Schüler:in zuständig ist, wird die Bearbeitung von Aufgaben abseits des großen Klassenkontextes sowie eine individuelle Anpassung an die Bedürfnisse und das Lerntempo des:der Schüler:in möglich.

Die Schulbegleitungen sollen aus Sicht der Interviewten nicht nur für die Unterstützung im Unterricht zuständig sein, sondern darüber hinaus auch für die Pausen und sind – im Optimalfall – auch in der

Nachmittagsbetreuung der Schule anwesend, um die Bewältigung sozialer Situationen und die Organisation freier Zeiträume zu erleichtern. In diesem Kontext spielt auch die fachliche Ausbildung der Schulbegleitungen eine zentrale Rolle.

Seitens der Beratungslehrkräfte des LFZ-AV wird die Gefahr einer zu starken Abhängigkeit zwischen Schüler:innen und Schulbegleitungen thematisiert, die durch eine Einzelbetreuung entstehen kann. Die interviewten Eltern hingegen halten es für schwierig, die Möglichkeit eines individuellen Eingehens auf den:die Schüler:in zu gewährleisten, wenn eine Schulbegleitung für mehrere Schüler:innen gleichzeitig zuständig ist.

Eltern

In mehreren Interviewpassagen zeigt sich, dass Eltern ein hohes Maß an finanziellen und zeitlichen Ressourcen aufwenden, um ihre Kinder zu unterstützen; oft füllen sie dabei kompensatorisch Lücken der schulischen Betreuung, beispielsweise durch das Wiederholen der Operatoren in schriftlichen Aufgabestellungen oder durch das Beraten ihrer Kinder am Telefon. Diese Unterstützung kommt jedoch nur jenen Schüler:innen zugute, deren Eltern die hierfür notwendigen Ressourcen aufbringen können. Von den Lehrkräften wird auch darauf verwiesen, dass die Eltern ihre Kinder ggf. zur Schule fahren und abholen müssen, was ebenfalls hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand bedeutet.

Flexible Arbeits- und Unterrichtsformen

Der größte Teil der Textsegmente in diesem Themenbereich stammt aus den Schüler:inneninterviews. Für die Beschulung von Schüler:innen im Autismus-Spektrum förderlich ist die Anpassung der Arbeits- und Unterrichtsformen an ihre Bedürfnisse. Referiert wird hier von allen Interviewgruppen die Möglichkeit der Beschulung in einem Einzelsetting in Verbindung mit der Unterstützung einer Schulbegleitung. Von mehreren Lehrkräften wird ein größerer rechtlicher Spielraum für die Gestaltung und die Zieldefinitionen der Beschulung gefordert.

Sowohl die Schüler:innen als auch die interviewten Eltern und Teilnehmer:innen der Fokusgruppen weisen zudem darauf hin, dass neben der Unterrichtsform auch die Inhalte individuell angepasst werden müssen, um unter anderem Unterforderung und Langeweile zu reduzieren. Außerdem besteht die Forderung, die Schüler:innen mehr in die Gestaltung ihrer Beschulung einzubeziehen – sie selbst zu fragen, was sie brauchen. Diese Forderung wird durch die Verschiedenheit von Schüler:innen im Autismus-Spektrum begründet.

Soziale Beziehungen

Die meisten Äußerungen innerhalb dieser Subkategorie kommen von den interviewten Schüler:innen. Die Sympathie zwischen Schulbegleitung sowie Lehrkräften und Schüler:innen wurde in mehreren Interviews als Gelingensbedingung für die Gestaltung des Schulalltags benannt. Die Schulbegleitungen haben nicht nur während des Unterrichts, sondern auch bei der Unterstützung während der Pausen und in sozialen Situationen eine zentrale Bedeutung. So können sie beispielsweise als Bindeglied zwischen dem:der Schüler:in und ihren Mitschüler:innen fungieren. Ein weiterer, oft thematisierter Aspekt ist das Verhältnis zwischen Schüler:innen im Autismus-Spektrum und Gleichaltrigen. Dieses kann konflikthaft und damit schädlich für die Verbindung der Schüler:innen zur Schule sein. Hier berichten die Schüler:innen von Mobbing-Situationen und Androhungen von Gewalt.

Hingegen werden positive Kontakte zu Gleichaltrigen sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern und Schüler:innen als Unterstützungspotenzial betrachtet. Hierzu brauche es in erster Linie *Informations- und Aufklärungsarbeit*, damit Mitschüler:innen von Schüler:innen im Autismus-Spektrum ein besseres Verständnis füreinander entwickeln können. Eine weitere Möglichkeit zur Gestaltung sozialer Beziehungen wird zudem in der Förderung von Kontakten zwischen Schüler:innen im Autismus-Spektrum gesehen.

Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen wird – vor allem von den Schüler:innen selbst – häufig als schwierig charakterisiert. Oft gehen die Ausführungen einher mit dem Verweis auf mangelndes Verständnis der Lehrkräfte für die Situation der Schüler:innen sowie fehlendes Vertrauen.

Struktur, Verlässlichkeit und Rituale

Auch in dieser Subkategorie überwiegen die Aussagen der Schüler:innen mit 30 von 53 Textsegmenten. Wie wichtig Stabilität, Zuverlässigkeit und wiederkehrende Muster für Schüler:innen im Autismus-Spektrum sind, wird in der Fachliteratur bereits ausführlich erläutert (Theunissen & Sagrauske 2019). In den Interviews zeigt sich darüber hinaus, was zentrale strukturgebende Elemente im Schulalltag sind. So wird von allen Interviewgruppen die Bedeutung personeller Kontinuität thematisiert, beispielsweise in der Dimension der Lehrkräfte und Schulbegleitungen, die nicht im monatlichen Rhythmus wechseln, sondern über einen möglichst langen Zeitraum gleichbleiben sollten, damit ein vertrauensvolles Verhältnis entstehen kann und die Bedürfnisse der Schüler:innen nicht immer wieder aufs Neue kommuniziert werden müssen.

Die zweite Dimension betrifft die Vertretung von Mitarbeiter:innen beispielsweise im Krankheitsfall. Hier wird von Seiten der Schüler:innen und Eltern betont, dass dies eine belastende Situation ist, welche durch eine möglichst frühzeitige Ankündigung oder durch den Verzicht auf personelle Vertretung abgemildert werden kann. Eng verbunden mit dieser personenbezogenen Verlässlichkeit ist ein strukturierter Tagesablauf ggf. mit wiederkehrenden Mustern und Ritualen. Hinzu kommt die klare Trennung von Freizeit und Schule, welche durch das Erledigen von Hausaufgaben, den Fernunterricht im coronabedingten Lockdown sowie durch die Nutzung digitaler Medien, welche sowohl für den privaten als auch schulischen Gebrauch bereitstehen, unterwandert wird bzw. wurde (vgl. dazu auch *Unterrichts- und Arbeitsmedien und Materialien*). Das Bedürfnis nach einer klaren Struktur bezieht sich außerdem auf die Gestaltung des Unterrichts. Hier werden einerseits unterrichtsspezifische und andererseits lehrkraftspezifische Unterschiede beschrieben. Im Kontext des Schulalltags wird zudem von einem:iner Schüler:in herausgestellt, dass die Arbeitslast in Form von Hausaufgaben und Prüfungen zuverlässiger verteilt sein müsste. Auch die Sinnhaftigkeit von Regelungen und deren konsequente Umsetzung spielt eine Rolle für Schüler:innen im Autismus-Spektrum.

Reizreduktion

Die Codierungen der Subkategorie *Reizreduktion* sind gleichmäßig auf alle Interviewgruppen mit Ausnahme der Schulleitung des LFZ AV verteilt. Um ein konzentriertes Lernen zu ermöglichen, brauchen die meisten Schüler:innen im Autismus-Spektrum eine reizreduzierte Umgebung (Sciutto et al. 2012). Zwei Stellschrauben, die in allen Interviewgruppen thematisiert werden, sind hier:

- Räumliche Trennung vom Rest der Klasse und die Bereitstellung von Rückzugsorten sowie
- Reduktion der Klassen- bzw. Gruppengröße.

Die Umsetzung reizreduzierender Maßnahmen wird aus Sicht mehrerer Lehrkräfte durch mangelnde personelle und finanzielle sowie räumliche Kapazitäten (vgl. *Räumliche Bedingungen*) erschwert.

Stress und Stressreduktion

Auch in dieser Subkategorie entfallen über die Hälfte der Äußerungen auf die Schüler:inneninterviews. Sie wurde von den Interviewten in erster Linie in Verbindung mit den drei zuvor beschriebenen Kategorien *Soziale Beziehungen*, *Struktur, Verlässlichkeit und Rituale* sowie *Reizreduktion* aufgerufen. Konflikte mit Lehrkräften und Mitschüler:innen bringen Stress hervor, während ein Vertrauensverhältnis zur Schulbegleitung den Stress deutlich reduzieren kann. Ähnliches gilt für eine zuverlässige Struktur, klare Regeln, wiederkehrende Rituale wie für reizreduzierende Maßnahmen: Die Anwesenheit dieser förderlichen Aspekte reduziert den Stress für Schüler:innen im Autismus-Spektrum, während die Abwesenheit Stress hervorrufen kann.

senheit dieser förderlichen Aspekte reduziert den Stress für Schüler:innen im Autismus-Spektrum, während die Abwesenheit Stress hervorrufen kann.

Von Seiten der Eltern wird eine schnelle Reaktion auf Stresssituationen gefordert, damit nicht ein großer Leidensdruck entsteht, bevor die schulischen Bedingungen an ihre Bedürfnisse angepasst werden. Vor diesem Hintergrund wird von mehreren Elternteilen auch das sogenannte Masking, also das äußerliche Verbergen der eigenen Bedürfnisse im Sinne einer Anpassung an das Normalitätsideal, thematisiert. Viele Schüler:innen im Autismus-Spektrum zeigen ihr eigentliches Stresslevel nicht im Schulkontext, sondern halten dort so lang die Fassade aufrecht, bis ihnen hierzu die Kraft fehlt.

1.4. Aus- Fort- und Weiterbildung

Für die Thematik der Aus-, Fort und Weiterbildung wurden 48 codierte Segmente gefunden, die sich auf die Subkategorien (*Beratungs-)* *Lehrkräfte und Schulbegleitung* (37 codierte Segmente) sowie *Lehrer:innenausbildung/Referendariat* (11 codierte Segmente) verteilen. Das Thema wird in allen Interviews außer den Schüler:inneninterviews aufgerufen.



Abb. 4: SUBKATEGORIEN DER HAUPTKATEGORIE 'AUS-, FORT- UND WEITERBILDUNG'

Die Thematik ist vor allem in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung relevant, besonders im Kontext Autismus-Spektrum rücken aber die Fort- und Weiterbildung der verschiedenen Akteur:innen, die schon in der Praxis tätig sind, in den Mittelpunkt. Die befragten Interviewpartner:innen loben die von ihnen besuchten Fortbildungen. Auch Beratungslehrkräfte des LFZ-AV berichten von einzelnen Fortbildungen, die sie übernommen haben.

Adressat:innen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind bisher vor allem die einzelnen pädagogischen Fachkräfte, die autistische Schüler:innen in ihren Klassen haben, sowie Studierende und Referendare der Sonderpädagogik. In anderen Lehrämtern spielt den Beratungslehrkräften zufolge das Autismus-Spektrum in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung nur eine kleine Rolle. Einige Beratungslehrkräfte erwähnen, dass es an einzelnen Schulen schon Aktionen wie Autismus-Tage gab, an denen gesamte Kollegien mit Fortbildungen zum Autismus-Spektrum adressiert wurden.

Eine öfter erwähnte Entwicklungsaufgabe scheint die Fort- und Weiterbildung von Schulbegleiter:innen im Bereich Autismus-Spektrum zu sein – nicht alle Träger können hierzu Fortbildungen anbieten. Fortbildungsbedarfe werden unter anderem in den Bereichen autistisches Denken, sonderpädagogische Diagnostik, Beratung, Haltung, Kommunikation mit autistischen Schüler:innen, Tages-, Arbeitsplatz- & Raumstrukturierung, Visualisierung aber auch Digitalmedien formuliert (vgl. u. a. Hauptkategorien *Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen*, *Beratung*, *Engagement/Haltung/Einstellung der Akteur:innen*, *Diagnostik*).

1.5. Nachteilsausgleich

Die Hauptkategorie *Nachteilsausgleich* enthält 37 codierte Segmente und wurde in die inhaltlich strukturierenden Subkategorien *problematische Umsetzung* (17 codierte Segmente) und *funktionierende Umsetzung* (20 codierte Segmente) unterteilt. Die codierten Textsegmente stammen aus allen geführten Interviews.



Abb. 5: SUBKATEGORIEN DER HAUPTKATEGORIE 'NACHTEILSAUSGLEICH'

Problematische Umsetzung

Bezüglich der problematischen Umsetzung des Nachteilsausgleichs lassen sich zwei Bereiche identifizieren. Zum einen werden die Möglichkeiten und Grenzen bzw. die Reichweite eines pädagogischen Nachteilsausgleichs (Zimmermann & Wachtel 2013) für Schüler:innen im Autismus-Spektrum genannt und zum anderen die Nichtumsetzung bzw. unzureichende Umsetzung des Nachteilsausgleichs aus Unkenntnis oder mangelnder Bereitschaft der verantwortlichen Akteur:innen. Auf ähnliche Problemdarstellungen stießen wir auch bei der Auswertung der zweiten Elternbefragung des Bundesverbandes autismus Deutschland e. V. (Grummt, Lindmeier & Semmler 2021).¹

Aus Sicht der Beratungslehrkräfte setzen Schulen den schulrechtlich klar geregelten Nachteilsausgleich am ehesten bei Abschlüssen um. Unkenntnis und/oder mangelnde Bereitschaft zur Umsetzung können aus Elternperspektive bei einem an sich gut etablierten Nachteilsausgleich zu einer negativen Entwicklung und Qualitätseinbußen führen. Die Vertreter:innen der Eltern kritisieren zudem, dass die Umsetzung des Nachteilsausgleichs permanent eingefordert werden muss. Darüber hinaus weisen die Beratungslehrkräfte darauf hin, dass sie die Nachteilsausgleiche ohne die Schulverwaltung nicht durchsetzen können. Obwohl die Rolle des LFZ-AV bei der Formulierung von Nachteilsausgleichen von den Fokusgruppen positiv gewürdigt wird, sei auch diese Institution bzw. ihre Leitung nicht in der Position, die Rechtssicherheit des Nachteilsausgleiches zu gewährleisten und die Umsetzung sicherzustellen.

Funktionierende Umsetzung

In dieser Subkategorie fällt auf, dass sehr unterschiedliche Aspekte für das ‚Gelingen‘ der Umsetzung benannt werden. Von den Fokusgruppen wird die beratende und unterstützende Arbeit des LFZ-AV positiv gewürdigt. Die Beratungslehrkräfte thematisieren ferner, dass es vor allem mit den abschlussbezogenen Nachteilsausgleichen (ESA, MSA, Abitur) seit langem gut läuft, da die Beratungslehrkräfte gemeinsam mit dem Ministerium bezüglich der Gestaltung der Abschlussarbeiten zusammenarbeiten, sodass die autistischen Schüler:innen angepasste Aufgaben erhalten (vgl. dazu *Übergänge und Abschlüsse – Abschluss und Übergang in Ausbildung bzw. Studium*). Aus Schüler:innenperspektive ist weniger die Modifikation von Arbeitsmaterialien von Bedeutung als vielmehr die Möglichkeit, im Rahmen des Nachteilsausgleichs Hilfsmittel nutzen zu können, die der autistischen Wahrnehmung zuträglich sind (z.B. Musikhören über Kopfhörer während des Unterrichts). Weitere wichtige Maßnahmen sind aus Schüler:innenperspektive das „Angebot eines Extraraums“ und die „verlängerte[n] Schreibzeiten für Klausuren“,

wobei auch das bloße Wissen um diese Maßnahmen Sicherheit zu geben scheint.

Im Zusammenhang mit einer extensiven Nutzung des Extraraums wird aus Schüler:innenperspektive auch die Schulbegleitung thematisiert. Ebenso ist die Verwendung eines Laptops als Hilfsmittel für Schreivarbeiten aus dieser Perspektive ein funktionierender Nachteilsausgleich. Außerdem werden diverse Unterrichtsbefreiungen thematisiert (z.B. Sport, Religion bzw. „sozialrelevante Themen“, Kunst). Zudem wird die Verlagerung der Pausensituationen in den Extraraum genannt. Insgesamt findet also eine starke Verlagerung von Schul- und Unterrichtssituationen in separate Räume statt.

Aus der Perspektive der Beratungslehrkräfte wird der Nachteilsausgleich in vielen Schulen Schleswig-Holsteins qualitativ hochwertig umgesetzt. Eine Beratungslehrkraft verweist darauf, dass die Qualität der Umsetzung auch von der Bereitschaft der Schulleitungen und Lehrkräfte abhängt.

Aus Elternperspektive wird der Nachteilsausgleich grundsätzlich begrüßt. Er hat sich nicht nur in Schulen – bis zum Abitur – bewährt, sondern auch im Studium und auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Ferner stellt es aus Sicht der Eltern einen wichtigen, konkreten Fortschritt dar, dass der Nachteilsausgleich in die aktuelle Oberstufenverordnung des Landes Schleswig-Holstein übernommen wurde.

1.6. Beratung

Beratung gilt als wichtiges Instrument in der inklusiven Schulentwicklung (KMK 2011). Von Beratenden wird erwartet, unabhängig von ihrer Ausbildung, theoriegeleitete Beratungstätigkeit leisten zu können, die über Tür-und-Angel-Gesprächen auf Alltagsniveau hinausgeht (Diouani-Streek & Ellinger 2019). In allen Interviewgruppen wurde über Beratung gesprochen (61 codierte Segmente insgesamt; 37 zur Subkategorie *Beratung der Lehrkräfte*; 19 zu *Beratung der Eltern*); in den Schüler:inneninterviews gab es nur eine Äußerung zu diesem Themenbereich.



Abb. 6: SUBKATEGORIEN DER HAUPTKATEGORIE 'BERATUNG'

Beratung der Lehrkräfte

Das Instrument der Beratung ist das Primärinstrument des Landesförderzentrums Autistisches Verhalten. Dementsprechend wird in Bezug auf das Autismus-Spektrum und Beratung vor allem auf das LFZ-AV referiert. Mehrere dutzend Aussagen über die Interviews verteilt verweisen darauf, dass die Beratungsqualität des LFZ-AV als sehr gut wahrgenommen wird. Gleichzeitig wird oft der Wunsch nach mehr Gelegenheiten für diese Beratungsmöglichkeiten formuliert. Einige Interviewte äußern auch den Wunsch nach praktischer Unterstützung vor Ort.

In Bezug auf das Autismus-Spektrum werden mehrere Faktoren erwähnt: Nicht nur die Beratung selbst ist bedeutsam, sondern auch damit einhergehende Überzeugungsarbeit und das Eintreten für Verständnis, also auch dafür, dass es Neurodivergenz und autistisches Denken überhaupt gibt. Neben Vertrauen, Zeit und Regelmäßigkeit der Beratungsbesuche wird vor allem die Kontinuität der Beratungslehrkräfte als Gelingensfaktor von Interviewten benannt.

¹ Dieser mit Vorsicht zu betrachtende Befund, ist insofern überraschend, als in Schleswig-Holstein am 16. Februar 2022 kurz vor den Befragungen eine neue Landesverordnung über die Gewährung von Nachteilsausgleich und Notenschutz (Nachteilsausgleichs- und Notenschutzverordnung - NuNVO) erlassen wurde.

In Bezug auf Beratung wird durch die Beratungslehrkräfte und die Leitung des LFZ-AV das Thema Beratungskompetenz als ein Qualifizierungsbaustein und Aufgabe für zukünftige Professionalisierungsprozesse erwähnt.

Beratung der Eltern

Die Elternvertreter:innen berichten, dass Eltern bei der Konfrontation mit dem Verdacht auf Autismus ihres Kindes nicht immer wissen, wohin sie sich wenden können und welche Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten es gibt.

Eine Beratungslehrkraft verweist auf das Auftreten von autistischen Eltern, bei denen zumindest bei bestimmten Anforderungsbereichen ein höherer Beratungs- und Unterstützungsbedarf besteht.

1.7. Kooperation/Netzwerkarbeit

Für die Hauptkategorie *Kooperation/Netzwerkarbeit* (164 codierte Segmente) wurden die Subkategorien *Schule – LFZ-AV* (30 codierte Segmente), *Kolleg:innen untereinander* (16 codierte Segmente), *Multiprofessionelle Teams* (47 codierte Segmente), *Schule – externe Institutionen* (31 codierte Segmente) und *Eltern – Schule/LFZ-AV* (40 codierte Segmente) identifiziert.



Abb. 7: SUBKATEGORIEN DER HAUPTKATEGORIE 'KOOPERATION/NETZWERKARBEIT'

Kooperation zwischen Lehrkräften, weiteren Fachkräften und Eltern gilt als zentrale Gelingensbedingung pädagogischer Professionalität sowie in der Entwicklung von Unterricht und Schule in Zeiten sich beständig verändernder bildungspolitischer Ansprüche und Rahmungen (Baum, Idel & Ullrich 2012). In Studien wird im schulischen Kontext oft der widersprüchliche Befund gestellt, dass Kooperation erwünscht ist, aber nur wenig realisiert wird (Gräsel et al. 2006; Baum et al. 2012). In Schleswig-Holstein gibt es in Bezug auf das Autismus-Spektrum breite Kooperationsstrukturen über verschiedene Ebenen hinweg. Betrachtet man die Fokusgruppen im Vergleich, lässt sich feststellen, dass sich die spezifischen Kommunikationsstrukturen zwischen den Ebenen auch nach Region unterscheiden. Die Interviewteilnehmer:innen geben an, dass sie die Arbeit in multiprofessionellen Teams als sehr hilfreich wahrnehmen. Wichtige Gelingensfaktoren sind hier die Stabilität der Akteur:innen, Zeit und Raum für den Austausch und regelmäßige und gut koordinierte Treffen (Landesrechnungshof Schleswig-Holstein 2017, S. 38). Die Kooperation mit schulexternen Institutionen, wie der Eingliederungshilfe, den Autismus-Förderzentren aber auch dem Schulamt, hat, allen Fokusgruppen folgend, im Kontext Autismus-Spektrum eine hohe Relevanz.

Die Kooperation mit Eltern ist ein regulärer Bestandteil der Arbeit von Professionellen, die mit autistischen Kindern und Jugendlichen arbeiten. Durch Beratungslehrkräfte wird von einer Steigerung der Beteiligung und Mitbestimmung der Eltern berichtet. Von den Elternvertreter:innen werden einzelne Beispiele von belasteter Kooperation angeführt – gleichzeitig verweisen sie darauf, dass es oftmals auch nur diese Eltern sind, die sich an die Elternvertretungen wenden.

1.8. Diagnostik

Die medizinisch-psychiatrische Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) bei Schüler:innen spielt im Kontext der Beschulung eine zentrale Rolle, da von ihr – von Maßnahmen der Prävention abgesehen – an vielen Stellen die Bereitstellung von Unterstützung und die Einleitung von Fördermaßnahmen abhängt. Der Themenbereich wurde von allen Interviewgruppen außer von den Schüler:innen zur Sprache gebracht. Die Kategorie wurde im Zuge der Analyse induktiv in die Subkategorien *Komorbiditäten*, *Klinische Diagnostik* und *Sonderpädagogische Begutachtung* unterteilt. Insgesamt wurden der Hauptkategorie *Diagnostik* 81 Textsegmente zugewiesen, wobei 28 davon auf die Subkategorie *Komorbiditäten*, 38 auf *Klinische Diagnostik* und 15 auf *Sonderpädagogische Begutachtung* entfallen.



Abb. 8: SUBKATEGORIEN DER HAUPTKATEGORIE 'DIAGNOSTIK'

Komorbiditäten

Das Autismus-Spektrum tritt oftmals nicht isoliert auf, sondern in Verbindung mit psychischen Krankheiten oder anderen Förderbedarfen, was auch aus den Interviews hervorgeht. Häufig werden diesbezüglich Depressionen und ADHS genannt. Von den Eltern wird zudem die Verbindung zur diagnostizierten Hochbegabung als schwierige Konstellation thematisiert. Die komplexe Kombination aus verschiedenen Unterstützungs- und Behandlungsbedarfen erschwert aus Sicht der Interviewten die Suche nach einem adäquaten Umgang mit dem:der Schüler:in und einem passenden Beschulungsrahmen. Eine zentrale Frage für die Schulleitungen und Lehrkräfte des LFZ-AV stellt die Priorisierung von Förderbedarfen bei Mehrfachdiagnosen dar, welche erhebliche Folgen beispielsweise für die Auswahl einer Schule oder der Fördermaßnahmen sowie die Möglichkeit des zieldifferenten Unterrichts hat. Außerdem kommt an verschiedenen Stellen die Verbindung von Autismus-Spektrum und psychischen Krankheiten und Problemen zur Sprache, die für die Beteiligten ebenfalls eine große Herausforderung darstellt.

Klinische Diagnostik

Aus den Interviews der Beratungslehrkräfte und Eltern geht hervor, dass die Diagnose Autismus-Spektrum zwar von Psychiater:innen gestellt wird und sich damit außerhalb des Systems Schule befindet, jedoch enorme Auswirkungen auf dieses hat.

Hier tut sich aus Sicht der interviewten Personen eine Lücke auf: Die Diagnose ist Voraussetzung für die Bewilligung verschiedener Maßnahmen; zugleich dauert es sehr lang, bis sie vorliegt. Hierfür werden zwei Gründe angeführt: Der Aufwand der Autismus-Diagnostik an sich und die lange Wartezeit, bis diese durchgeführt werden kann. Die langen Zeiten vor dem Erhalt einer Diagnose (Wartezeit, bis medizinische Diagnostik begonnen wird und langer Diagnostikprozess) werden sowohl von Eltern als auch von den Beratungslehrkräften als besonders leidvoll beschrieben. Der Einsatz pädagogischer Interventionen und Anpassungen an die Bedürfnisse der Schüler:innen im Autismus-Spektrum, für die eine Diagnose Voraussetzung ist (z. B. Schulbegleitung), verzögern sich dementsprechend. Zugleich wird der Zeit vor der Diagnose eine hohe Bedeutung zugemessen. An vielen Stellen werde bereits präventiv vor der eigentlichen Diagnose seitens der Regelschul- oder Beratungslehrkräfte ge-

handelt oder es wird eingefordert, dass an dieser Stelle mehr Sensibilität seitens der Lehrkräfte herrschen muss. Aus den Interviews mit den Beratungslehrkräften geht hervor, dass hierfür nicht immer genügend zeitliche Kapazitäten vorhanden sind. Bezüglich des Diagnostikverfahrens werden in den Interviews weitere Probleme thematisiert. So bemängeln Eltern und Beratungslehrkräfte nicht nur lange Wartezeiten, sondern auch die unübersichtliche Informationsslage bezüglich geeigneter Diagnostiker:innen und den hohen zeitlichen Aufwand, den Eltern dafür erbringen müssen. Auch die Qualität und Reliabilität der klinischen Diagnosen wird von Eltern und Lehrkräften in Frage gestellt.

Sonderpädagogische Begutachtung

Im Zuge der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs tut sich aus Sicht der Lehrkräfte stellenweise ein Konflikt bezüglich der Zuweisung und den daraus folgenden Konsequenzen auf, wenn mehrere Förderschwerpunkte vorliegen. Hier kann in der Entscheidung für einen Primärförderschwerpunkt auch der Unterschied zwischen den jeweiligen regionalen Förderzentren und Regelschulen bezogen auf vorhandene Ressourcen eine Rolle spielen.

Weiterhin wird angemerkt, dass die Feststellung des Förderbedarfs anfangs nicht immer korrekt erfolgt; Schüler:innen im Autismus-Spektrum werden zunächst einer anderen Förderung zugeordnet. Wenn später der Schwerpunkt Autistisches Verhalten vorliegt, geht dies ggf. nicht mit einem Wechsel der Zuständigkeit einher. Einige Beratungslehrkräfte äußern vor diesem Hintergrund einen Fortbildungsbedarf. Im Gespräch über sonderpädagogische Diagnostik zeigt sich außerdem, dass der Bedarf nach Fördermaßnahmen auch von Kindern ausgehen kann, die keinen entsprechenden Förderschwerpunkt haben. Seitens der Eltern resultiert hieraus die Forderung nach einer diagnoseunabhängigen Unterstützung der Schüler:innen.

1.9. Engagement/Haltung/Einstellung der Akteur:innen

Haltung und Einstellung vor allem zum Autismus-Spektrum werden von vielen Akteur:innen angesprochen (124 codierte Segmentierte Segmente) – auf *positiver* (70 codierte Segmente) und *negativer* Ebene (54 codierte Segmente).



Abb. 9: Subkategorien der Hauptkategorie 'Engagement/Haltung/Einstellung der Akteur:innen'

Haltungsänderungen sind nur schwer zu erreichen, aber mit Aufwand, beispielsweise durch gute Fortbildungen möglich (Priniski & Horne 2018). Eine positive Haltung zur (inklusive) Beschulung von autistischen Kindern und Jugendlichen korreliert mit einer gelingenden Beschulung (Wilkerson 2012). Die Haltung zur Beschulung von autistischen Schüler:innen hängt dabei mit dem Wissen über das Autismus-Spektrum zusammen (ebd.). Ob sich solche oder auch andere Relationen auch in Schleswig-Holstein bestätigen würden, ließe sich in Folgeforschungen erörtern.

Negativ bewertete

Von negativen Haltungen gegenüber autistischen Schüler:innen wird nur wenig berichtet. Eine negative Haltung zum Autismus-Spektrum durch Beteiligte kann sich den Aussagen der Interviewpartner:innen folgend einerseits in einem Nicht-Verstehen

oder Verleugern von Autismus oder der zugehörigen Symptomatik ausdrücken. Dies kann sich dann andererseits in mangelnder Bereitschaft für Flexibilität in Bewertungssituationen, nicht individuell passende Förderangeboten und Unterrichts Anpassungen sowie dem Verweigern von Nachteilsausgleichen ausdrücken.

Negative Haltungen können sich auch in einer Zuständigkeitsproblematik ausdrücken: Es wird von einzelnen Lehrkräften berichtet, die sich aufgrund einer fehlenden Aus-, Fort- und Weiterbildung nicht für autistische Schüler:innen zuständig fühlen. Ähnlich wird auch die Seltenheit als Argument herangezogen – im Sinne, es würde ja nur um das eine Kind gehen.

Positiv bewertete

Fast alle interviewten Akteur:innen verweisen auf die Wichtigkeit einer positiven Haltung gegenüber autistischen Schüler:innen, die sich in Flexibilität, Geduld, Vertrauen in das Kind und Akzeptanz des So-Seins ausdrückt – und viele verweisen auch auf verschiedene individuell geprägte Aspekte, die ihre eigene positive Haltung ausmachen.

1.10. Übergänge und Abschlüsse

In dieser Kategorie wurden Textpassagen zum Wechsel der Bildungseinrichtung bzw. Wechsel von der Bildungseinrichtung in ein Berufs- oder Ausbildungsverhältnis und zum Erwerb eines Bildungszertifikats durch das Ablegen von Prüfungen gesammelt. Dazu wurden 54 codierte Segmente gefunden, die sich auf die Subkategorien *Einstieg in die Schule* (8 codierte Segmente), *Schulwechsel bzw. Übergang in die weiterführende Schule* (18 codierte Segmente) sowie *Abschluss und Übergang in Ausbildung bzw. Studium* (28 codierte Segmente) verteilen. Der Einstieg in die Schule wurde nur in den Interviews mit den Beratungslehrkräften, den Fokusgruppen und Eltern thematisiert, während zu den anderen Übergängen in jedem Interview Aussagen gemacht wurden.



Abb. 10: Subkategorien der Hauptkategorie 'Übergänge und Abschlüsse'

Der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule gelingt nach Angaben der verschiedenen Befragten gut, während der Übergang von der Schule in das Berufsleben oder ein Studium nach Angaben einiger Befragter noch besser unterstützt werden könnte.

Einstieg in die Schule

Bezüglich des Einstiegs in die Schule werden zwei Themen in den Interviews genannt. Zum einen wird der Übergang im Allgemeinen thematisiert; hier ist beispielsweise fehlende Kontinuität ein zentrales Thema. Zum anderen wird auf Kinder mit einer fehlenden Autismus-Diagnose bzw. mit einer Verdachtsdiagnose Bezug genommen, da diese während der ersten Zeit in der Schule zum Teil noch nicht ausreichend gefördert werden können.

Schulwechsel bzw. Übergang in die weiterführende Schule

Von den Beratungslehrkräften und der Schulleitung des LFZ-AV wird mehrfach betont, dass diese Übergänge für die Beteiligten mit einem großen Arbeitsaufwand verbunden sind, unter anderem weil in den Regionen Schleswig-Holsteins die Verfahren und Regelungen

unterschiedlich ausgelegt werden und sich die betreffenden Personen neu einarbeiten und orientieren müssen. Die Beratungslehrkräfte berichten jedoch, dass sie sich trotz des hohen Arbeitsaufwands für die Thematik der Übergänge viel Zeit nehmen. Zugleich weisen sie darauf hin, dass der Schulwechsel zwischen vierter und fünfter Klasse intensiver vorbereitet und begleitet wird als der Übergang nach dem Schulabschluss ins Berufsleben. Dass der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule gut gelingt, während der nächste wichtige Übergang von der Schule in das Berufsleben oder ein Studium nach Angaben einiger Befragter noch besser unterstützt werden könnte, bestätigen auch andere Interviewteilnehmer:innen.

Ferner wird sowohl in den Interviews mit den Fokusgruppen als auch mit den Schüler:innen geäußert, dass die Größe der weiterführenden Schule für viele Kinder und Jugendlichen im Autismus-Spektrum eine Herausforderung darstellt und somit die Phase des Übergangs erschwert.

Darüber hinaus betonen die Interviewpartner:innen aus den Fokusgruppen, die Eltern und Schüler:innen die Wichtigkeit der Durchbegleitung von schulischen Übergängen durch Schulbegleitungen. Dabei beziehen sie sich nicht nur auf den Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule, sondern auch auf den Übergang von der Sekundarstufe I in die Oberstufe. Im Kontext des letztgenannten Übergangs gebe es einige Schüler:innen, die in dieser Zeit die Unterstützung von Schulbegleitungen aufgrund von Peerfaktoren ablehnen.

Abschluss und Übergang in Ausbildung bzw. Studium

Sowohl die Beratungslehrkräfte als auch die Interviewpartner:innen der Fokusgruppen loben die gute Zusammenarbeit bezüglich der Abschlussarbeiten zwischen dem Ministerium und dem LFZ-AV bzw. deren Ergebnis (vgl. dazu auch *Nachteilsausgleich – Funktionierende Umsetzung*).

Die Schulleitung des LFZ-AV berichtete auch von Maßnahmen wie beispielsweise Beurlaubungen für eine gewisse Zeit, damit die autistischen Schüler:innen in der Entwicklung entsprechend gefördert werden und ihren Schulabschluss auch zu einem späteren Zeitpunkt erlangen können.

Die Beratungslehrkräfte berichteten davon, dass Lehrkräfte bei Abschlussprüfungen stärker auf die korrekte Umsetzung und auch Durchsetzung des Nachteilsausgleiches achten (vgl. *Nachteilsausgleich*). Allerdings ist es unter Umständen möglich, dass die Bedingungen für einen empfohlenen Nachteilsausgleich bei Abschlussprüfungen an den Schulen nicht gegeben sind, wenn beispielsweise kein zusätzlicher Raum zur Verfügung steht, in welchem die Prüfung abgelegt werden kann.

Wie bereits erläutert, wird nach Aussagen der Beratungslehrkräfte der Übergang in die Berufsschule oder in ein Studium nicht so intensiv betreut wie die vorigen Übergänge. Vor diesem Hintergrund wird in den Interviews mit den Fokusgruppen der Wunsch nach einer besseren Unterstützung bei der beruflichen Orientierung dieser Schüler:innen geäußert, da Eltern und die Schüler:innen teilweise überfordert sind.

4. Zusammenfassung und Desiderate

Die explorative Vorstudie zur Bildungssituation autistischer Kinder und Jugendlicher in Schleswig-Holstein konnte zahlreiche Bereiche identifizieren, die für die aktuelle und auch zukünftige Beschulung autistischer Schüler:innen von Relevanz sind. Die Einrichtung eines Landesförderzentrums, das primär für die Beratung der autistischen Schüler:innen, ihrer Eltern und Lehrer:innen zuständig ist, ist ein Novum in Deutschland. Dieses strukturelle Grundsetting führt dazu, dass Beratungslehrkräfte im Bundesland tätig sind, die einerseits auf Aus- und Weiterbildung zum Autismus-Spektrum, andererseits aber auch auf mehrere Jahre Erfahrung und die Arbeit mit teilweise mehreren hundert autistischen Schüler:innen verweisen können.

Dies führt dazu, dass sich die Bildungssituation für autistische Schüler:innen sehr oft auf einem hohen Niveau einzuschätzen ist.

Betrachtet man die Bildungssituation differenziert, sind einige Aspekte zu benennen, für die schon jetzt erste Entwicklungsbedarfe attestiert werden können, andere müssen noch weiter untersucht werden.

Schwierigkeiten bereiten unter anderem Aspekte, die von Faktoren abhängig sind, die die Akteur:innen selbst nur schwer beeinflussen können: zu wenig Räumlichkeiten für Rückzugsmöglichkeiten, bürokratischer Aufwand in der Beantragung von Schulbegleitung und die langen Wartezeiten für die Diagnosestellung.

Beeinflussbar sind vor allem die förderlichen Rahmenbedingungen. Hier sind vor allem die strategisch intelligente Nutzung digitaler Medien, die Nutzung eindeutiger Sprache, die Nutzung von Nachteilsausgleichen, verlässliche Rituale, die Reduktion von Reizen und die Flexibilisierung von Beschulungsformen nützlich.

Für alle Pädagog:innen sind nach den hier vorgelegten Ergebnissen zwei Aspekte besonders wichtig: Viele autistische Kinder und Jugendliche berichten von immer wiederkehrenden Mobbing- und auch Gewalterfahrungen, was wiederum die Awareness-Arbeit sehr bedeutsam macht. Schon in vorangegangenen Studien des Forschungsteams (Grummt, Lindmeier & Semmler 2021) wurde die Bedeutung der Informations- und Awareness-Arbeit betont. Mehr Wissen über Autismus und Neurodiversität im Allgemeinen (Lindmeier, Grummt & Richter 2023) für Schulbegleiter:innen, Lehrkräfte und andere Akteur:innen im Bildungssystem wird von allen Interviewten gefordert.

Desiderate sind in drei Bereichen zu vermerken: Weitere Forschungen wären erstens angebracht für die Ergründung der Bedeutung regionaler Unterschiede im Wechselspiel mit landesweiten Entwicklungen, zweitens die Untersuchung von Potentialen der Professionalisierung aller Akteur:innen sowie drittens eine genauere Betrachtung der Gestaltung der (inklusive) Übergänge in die Primar- und in die Sekundarstufen sowie der Übergang in den nachschulischen Bereich.

Es wäre im ersten Bereich demnach genauer zu untersuchen, ob die im Gründungserlass des LFZ-AV formulierten Aufgaben (wieder) stärker regionalisiert oder weiterhin zentralisiert erfüllt werden sollen. Die Daten der Vorstudie deuten darauf hin, dass vor allem die auf einzelne Schüler:innen bezogenen Leistungen in regionalen Vernetzungsstrukturen weiterzuentwickeln sind. Insbesondere wäre zu untersuchen, welche Funktion hierbei in Zukunft den Beratungslehrkräften für Autismus zukommen soll. Mit governancetheoretischen Ansätzen könnte erkundet werden, welche regionale Netzwerkstrukturen, schulexterne Instrumente der Steuerung wie externe Beratung und Transformationsprozesse der Systemsteuerung relevant werden. Da Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung in Bildungsregionen und zentrale Erbringung von systembezogenen Leistungen (z. B. Umsetzung von Nachteilsausgleichen bzw. angemessene Vorkehrungen, Ressourcenzuweisung, Organisation von Fort- und Weiterbildung) kein Widerspruch sein müssen, sind hier komplexe Analysen denkbar.

Für den zweiten Bereich wäre in Folgeforschungen zu Professionalisierungsprozessen zu ergründen, welche Inhalte, Wissensbestände und vermittelte Kompetenzen in Aus-, Fort- & Weiterbildung als bedeutsam und hilfreich von Praktiker:innen und Fortzubildenden eingeschätzt werden und was zu Professionalisierungsprozessen oder auch Haltungsveränderungen beitragen kann.

Zudem wäre hier zu klären, wer in welchem Umfang und mit welchen Fortbildungen adressiert werden müsste ((Regelschul-)Lehrkräfte, Schulbegleitungen, Schüler:innen, Eltern o.a.), welche Schlussfolgerungen in diesem Zusammenhang für die Ausbildungspraxis zu ziehen sind und wie die Fortbildungsbreite für die verschiedenen Beteiligten an sich gestaltet werden sollte, um effizient Pra-



xisverbesserungen zu unterstützen und Professionalisierungsprozesse anzuschließen. In der Folge könnte eruiert werden, wie sich Professionalisierungsprozesse auf konkrete Praxis auswirken.

Mit Anschlüssen an die qualitative und quantitative Professionalisierungsforschung (Kunter et al. 2011; Kuhl et al. 2022), an die Wissensverwertungsforschung (Dewe & Schwarz 2019) und die im Inklusionskontext schon erprobte Beliefs-Forschung (Endres et al. 2020; Langner 2015) sind hier breite Desiderate zu adressieren.

Schlussendlich kann im dritten Bereich an die reflexive Übergangsforschung angeschlossen werden, die sich mit Fragen des 'Doing Transitions' beschäftigt (Walther et al. 2020) „Dabei interessieren Praktiken unter Berücksichtigung von Institutionen, Individuen und Diskursen in unterschiedlichen Lebensaltern und in Bezug auf unterschiedliche Übergänge, auf verschiedenste Felder sozialer Praxis bzw. Lebensbereiche“ (Andresen et al. 2020).

5. Literatur

Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B., & Walther, A. (2020). Editorial. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich und A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung – Theoretische und methodologische Grundlagen* (S. 9-14). Berlin: Budrich.

Baethge, M., Buss, K.-P., & Richter, M. (2017). *Gutachten zum Übergang Schule-Beruf in Schleswig-Holstein – unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion von Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein*. Göttingen: SOFI.

Baum, E., Idel, T. S., & Ullrich, H. (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dewe, B. & Schwarz, M. P. (2019). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Diouani-Streek, M. & Ellinger S. (Hrsg.) (2019). *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. 4. Auflage. Oberhausen: Athena.

Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2009). Netzwerke als Koordinationsform regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitus und K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 13 - 30). Münster: Waxmann.

Endres, A., Risch, B., Schehl, M., & Weinberger, P. (2020). „Teachers' Beliefs“: Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), doi: 10.21248/QfI.31

Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.

Grummt, M., Lindmeier, C., & Semmler, R. (2021). Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen vor der Pandemie. *autismus*, 92, 6-19.

KMK – Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuhl, J., Moser, V., Wolf, L., & Dietze, T. (2022). „Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“ – Ergebnisse zum Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker und M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Grundschule* (S. 79-91). Münster: Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Landesrechnungshof Schleswig-Holstein (2017). *Inklusion an Schulen. Ausgewählte Aspekte. Bericht des Landesrechnungshofes Schleswig-Holstein gemäß § 99 LHO*. Verfügbar unter: http://www.landesrechnungshof-sh.de/file/sonderbericht_inklusion_2_017.pdf

Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.

Lindmeier, C. (2018). Kinder und Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum in der Schule – Forschungsfelder und Forschungsdesiderate. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 9, 396-410.

Lindmeier, C., Grummt, M. & Richter, M. (Hrsg.) (2023): *Neurodiversität und Autismus*. Stuttgart: Kohlhammer

Maag Merki, K. & Emmerich, M. (2011). Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter und C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 151-168). Baltmannsweiler: Schneider.

Maag Merki, K., Langer, R., & Altrichter, H. (Hrsg.) (2014). *Educational Governance als forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.

Priniski, J. & Horne, Z. (2018). Attitude Change on Reddit's Change My View. *CogSci*, 2279-2284.

Sciotto, M., Richwine, S., Mentrikoski, J., & Niedzwiecki, K. (2012). A Qualitative Analysis of the School Experiences of Students With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 177-188.

Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019). *Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., & Wanka, A. (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung – Theoretische und methodologische Grundlagen*. Berlin: Budrich.

Wilkerson, S. E. (2012). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism*. University of Louisville.

Zimmermann, N. v. & Wachtel, P. (2013). Nachteilsausgleich aus pädagogischer Perspektive. *Schulverwaltungsblatt*, 65(11), 449-452.

Zu den Autor:innen

Prof. Dr. Christian Lindmeier leitet den Arbeitsbereich "Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung" und den Arbeitsbereich "Pädagogik im Autismus-Spektrum". Seine Forschungsschwerpunkte sind Diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht/Behinderung, Biografieforschung und Erziehungswissenschaftliche Autismus-Forschung.

Mieke Sagrauske ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich „Pädagogik im Autismus-Spektrum“ und forscht insbesondere zu Schulbiografien autistischer Schüler:innen.

Elisabeth Quast ist Wissenschaftliche Hilfskraft am Arbeitsbereich. Sie setzt sich vor allem mit pädagogischer Professionalität und Autismus auseinander.

Dr. Marek Grummt ist ebenfalls dort Wissenschaftliche Mitarbeiter. Seine Forschungsschwerpunkte sind Neurodiversität, Pädagogische Professionalität und inklusionsorientierte Sonderpädagogik.

