

Kinder und Jugendliche mit Autismus in Schule und Unterricht

Arbeitshilfen zum Verständnis und zur pädagogischen Unterstützung
von Schülerinnen und Schülern mit Autismus – für Lehrkräfte und die
schulische Beratung.

**→ Klassenarbeiten und schriftliche Aufgaben:
Barrieren reduzieren, Zugänge schaffen**

Inhalt

Einordnung: Barrieren im Kontext schriftlicher Arbeiten	3
Teil I: Layout und Darstellung	
Umgang mit Abbildungen	5
Strukturhilfen in der Gestaltung	7
Formalia und Gesamtlayout	10
Teil II: Aufgabenstellung und Sprache	
Klare und sachliche Sprache	11
Genaue Angaben zur Aufgabebearbeitung	13
Teil III: Themen und Inhalte	
Interpretationen und Perspektivwechsel – ein Grund für Alternativaufgaben?	19
Modifikation von Rahmenhandlungen: weniger „Verpackung“ ist besser	20
Implizite Anforderungen erkennen und anpassen	22
Kreativaufgaben und Textproduktion	23
Material	
Hinweise zur grafischen Gestaltung von Arbeiten	27
Hinweise für barrierefreie Aufgabenstellungen	28
Hinweise zur inhaltlichen Gestaltung von Arbeiten	29
Anhang: Quellenangaben der Abbildungen	30



Impressum

Herausgeber:
Bildungs- und Beratungszentrum Pädagogik bei Krankheit/Autismus
Abteilung Autismusberatung
Von-Essen-Straße 82-84
22081 Hamburg

Redaktion: Fatima-Zahra Chebil, Götz Eisermann, Lâle Diwan, Martina Löscher, Jens Sandersfeld, Dr. Birger Siebert
Redaktionelle Mitarbeit: Arne Jabs, Bernd Maaß, Michael Lorbeer-Andresen, Sabine Schwerdtner

1. Auflage
Hamburg, Januar 2023

ISSN: 2748-5617

Klassenarbeiten und schriftliche Aufgaben: Barrieren reduzieren, Zugänge schaffen

Jens Sandersfeld & Birger Siebert

Einordnung: Barrieren im Kontext schriftlicher Arbeiten

Im Unterricht mit autistischen Schülerinnen und Schülern treten immer wieder Hindernisse bei der Bearbeitung schriftlicher Aufgaben, Klassenarbeiten oder Klausuren auf, die ungewöhnlich erscheinen können: Einige von ihnen verharren an einer uneindeutig formulierten Aufgabe, anstatt die Lehrkraft zu fragen oder erst einmal mit der nächsten Aufgabe fortzufahren. Andere schreiben lieber nichts auf, als eine Aufgabe unvollständig oder möglicherweise falsch zu bearbeiten. Manche beantworten eine Fragestellung nur mit „Ja“ oder „Nein“, obgleich eine Begründung erwartet worden wäre, oder sie notieren nur die Lösung, nicht aber den Lösungsweg. Und wieder anderen gelingt es nicht einen Antwortsatz im Sinne der vorgegebenen Rahmenhandlung zu formulieren, obgleich sie die damit verbundenen mathematischen Anforderungen ohne Probleme beherrschen. Und nicht zuletzt offenbaren viele Schülerinnen und Schüler mit Autismus große Schwierigkeiten in der Bearbeitung von Aufgaben mit alterstypischen sozialen Themen oder im Verständnis altersgerechter Texte, in denen soziale Beziehungen zur Sprache kommen. Diese Besonderheiten können in allen Unterrichtsfächern und in allen Jahrgangsstufen auftreten.

Irritationen entstehen häufig dann, wenn autistische Schülerinnen und Schüler Einschränkungen in der Arbeit mit den gestellten Aufgaben zeigen, die die Lehrkräfte von anderen Kindern derselben Altersgruppe gar nicht kennen. Oder, wenn am Ende die Ergebnisse der Aufgaben, Klassenarbeiten oder Klausuren in großem Widerspruch zum eigentlichen Lernstand oder zum Fachwissen der Schülerin oder des Schülers stehen. Oft steht dann ein Nachteilsausgleich (NTA) im Raum, um diesen Lernbesonderheiten zu begegnen.

Eine ganze Reihe der Hindernisse, die bei der Bearbeitung schriftlicher Aufgaben auftreten mögen, können in Zusammenhang mit den autistischen Besonderheiten der Schülerin oder des Schülers stehen. Wir möchten in der vorliegenden Arbeitshilfe einige dieser Spezifika aufgreifen und zeigen, nach welchen Aspekten und Kriterien unnötige Hürden in schriftlichen Arbeiten vermieden werden können. Wir unterscheiden dabei zwischen solchen,

- die sich im Arbeitsprozess ergeben können und solchen,
- die aus einem individuell erschwerten Zugang zu Themen und Kontexten resultieren.

Die Zielsetzung besteht darin, *autismusspezifische Barrieren* zu reduzieren. Auch wenn sich in dieser Hinsicht der Bedarf der Kinder und Jugendlichen aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen der Symptomatik individuell unterscheidet, lassen sich einige übergeordnete Kriterien festhalten. Für eine weitgehend barrierefreie Bearbeitung von Arbeiten und Klausuren ist es wichtig

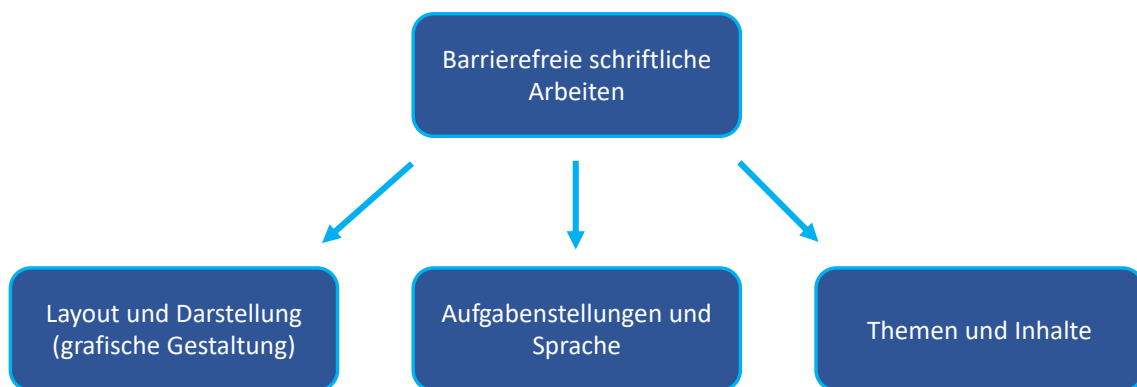
- den Arbeitsprozess möglichst selbsterklärend und nutzerfreundlich zu gestalten,
- unnötige inhaltliche Anforderungen zu vermeiden und

- Aufgaben so zu wählen, dass sie für die Schülerin oder den Schüler auch vor dem Hintergrund möglicher Einschränkungen im Verstehen von sozialen Kontexten, Handlungen, Motiven und Gefühlen grundsätzlich zugänglich sind.

Manche Teilaspekte, auf die wir in den folgenden Abschnitten eingehen, können die Bearbeitung nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Autismus erleichtern, sondern für die ganze Klasse oder Lerngruppe. Insofern sehen wir die im Weiteren dargestellten Aufgabenmodifikationen getrennt von einem formalen Nachteilsausgleich. Sie können Bestandteil eines NTA sein, müssen es aber nicht. Hier ist letztlich eine Abwägung durch die Schule bzw. die Lehrkräfte gefragt, für welche Anpassungen ein NTA als erforderlich angesehen wird und welche im Rahmen der pädagogischen Differenzierung oder der allgemeinen Klausur- oder Aufgabengestaltung berücksichtigt werden können.

Bei der Modifikation oder Überarbeitung von Aufgaben und Klausuren, hat es sich unserer Erfahrung nach bewährt, drei Ebenen zu unterscheiden. Um eine autismusspezifische Barrierefreiheit zu gewährleisten, halten wir alle drei für notwendig. Gleichwohl können Sie bei der Gestaltung von Aufgaben und Klausuren getrennt voneinander betrachtet werden:

Abb. 1: Ebenen der Barrierefreiheit in schriftlichen Arbeiten



Teil I: Layout und Darstellung

Die grafische Gestaltung einer Klausur oder Klassenarbeit kann bei Schülerinnen und Schülern mit Autismus großen Einfluss auf den Bearbeitungsprozess haben. Eine möglichst umfassende Barrierefreiheit in diesem Bereich ist im Grunde gleichbedeutend mit einer nutzerfreundlichen Gestaltung. Die Zielsetzung lautet: *die grafische Gestaltung soll den Arbeitsprozess unterstützen und ihn nicht behindern*. Dafür ist es wichtig, sich mit den Abbildungen einer Arbeit auseinanderzusetzen, sinnvolle Strukturhilfen einzufügen, auf ein klares Gesamtlayout, sowie die formale Korrektheit zu achten. Zu den übergeordneten Aspekten gehört:

- *Es soll deutlich werden, was wichtig ist.* Heben Sie beispielsweise Operatoren hervor, verzichten Sie auf für die Bearbeitung unwichtige grafische Elemente und gehen Sie sinnvoll mit Hervorhebungen um.
- *Es soll visuell eindeutig sein, was wohin gehört.* Grenzen Sie Aufgaben und Teilaufgaben klar voneinander ab und platzieren Sie Materialien (z.B. eine Skizze) möglichst dort, wo sie für die Bearbeitung gebraucht werden.
- *Die grafische Gestaltung soll den Fokus auf die Inhalte nicht behindern.* Achten Sie darauf, dass das Layout der Arbeit so übersichtlich wie möglich ist und nicht von den eigentlichen Aufgaben ablenkt (z.B. durch unklare Bebilderungen). Das Bildmaterial soll eine einwandfreie Qualität haben.

Umgang mit Abbildungen

In Arbeiten und Klausuren finden sich unterschiedlichste Arten von Abbildungen. Sie können sowohl notwendig oder hilfreich, als auch ablenkend und irritierend sein. Zur Vermeidung unnötiger Barrieren sollte auf alle grafischen Elemente verzichtet werden, die für den Arbeitsprozess nicht unbedingt erforderlich sind. Welche Abbildungen damit zur Disposition stehen, hängt von ihrer Funktion ab. Sie können u.a.

- die Arbeit als motivierendes Element beleben,
- ein Thema bebildern,
- der Erläuterung eines Sachverhalts dienen,
- oder Arbeitsmaterial sein, welches zur Bearbeitung der Aufgabe erforderlich ist.

Motivierende Piktogramme oder Icons

Es gibt mehrere Gründe in einer Klausur für Schülerinnen und Schüler mit Autismus von solchen Abbildungen (z.B. Smileys, Emoticons, Kleeblätter, Glücksschweine...) abzusehen. Der erste Grund besteht darin, dass sich vermutlich die wenigsten von ihnen auf diese Art wirklich motivieren lassen. Auch auf ein simples „*Viel Glück!*“ können Sie in aller Regel verzichten. Eine motivierende Wirkung wird eher mit anderen Gründen im Zusammenhang stehen, z.B. damit, ob der Leistungsnachweis als sinnhaft oder zweckmäßig erlebt wird oder die Themen und Inhalte geeignet oder interessant sind. Aber auch eine klare und übersichtliche Gestaltung der Klausur oder die Verwendung bestimmter Aufgabenformate – oftmals solche mit geringem Schreibaufwand – können motivierend sein.

Auch ist gar nicht sicher, ob sich den autistischen Schülerinnen und Schülern die implizite Bedeutung der Abbildungen erschließt, z.B. als wohlwollendes Signal mit der Botschaft: „Ich traue dir das zu!“. Stattdessen können die Abbildungen eine Quelle für Ablenkungen bilden, die ihnen die Fokussierung auf die eigentlichen Aufgaben erschweren. Gleich, ob sie sich an der Abbildung stören, sich fragen, weshalb sie für die Arbeit „Glück“ benötigen, anfangen, die Bilder an- oder etwas dazu zu malen, oder versuchen, sich den Sinn zu erschließen: Sobald Sie merken, dass das Kind sich den Abbildungen widmet, ist dies ein guter Grund sie wegzulassen, da sie den Fokus auf die eigentlichen Aufgaben einschränken.

Bebilderungen

Manche Abbildungen in Arbeiten oder Klausuren haben den Zweck ein Thema oder einen Sachverhalt zu bebildern. Beispielsweise sollen in der Mathematiklausur Kosten für verschiedene Taxifahrten errechnet werden, weshalb als Bebilderung das Foto eines Taxis eingefügt wird. Oder die Englischprüfung enthält eine Aufgabe zum Hörverstehen, die sich um Meeresverschmutzung dreht und zur Visualisierung wird ein mit Müll bedeckter Strand abgebildet. Hier gilt im Grunde das Gleiche, wie für die Motivationselemente: Sie sind inhaltlich i.d.R. verzichtbar, tragen nicht zum besseren Verständnis der Aufgabe bei und haben das Potenzial, von der eigentlichen Anforderung abzulenken. Im ungünstigen Fall passen sie nicht einmal richtig zur anstehenden Aufgabe und sorgen für Verwirrung. Die Frage, die Sie sich hier stellen können, ist, ob der thematische Kontext als Allgemeinwissen vorausgesetzt werden kann oder nicht. Bei einer Aufgabe zum Thema Taxifahrten im ersten allgemeinbildenden Schulabschluss träfe das sicherlich zu: Die Bebilderung ist verzichtbar, da sie keine erforderlichen Sachinformationen enthält, Kenntnisse des Kontexts können als Allgemeinwissen vorausgesetzt werden.

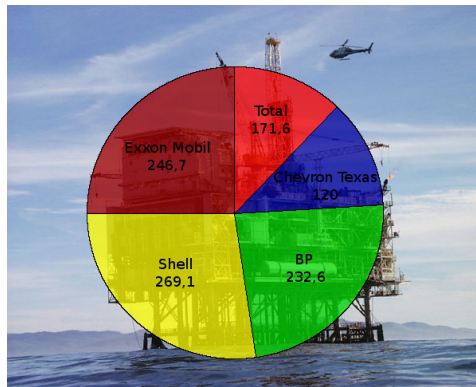
Hier mag es aber verschiedene Grenzfälle geben, bei denen zwischen dem Nutzen der Abbildung und möglichen Irritationen abgewogen werden muss. Sollen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise Berechnungen zu dem Spielfeld einer bestimmten Sportart durchführen, können Kenntnisse über diese Sportart und den Aufbau des Spielfelds nicht immer vorausgesetzt werden. Aber auch bei solchen Aufgaben empfiehlt es sich meist auf Fotos von Spielsituationen zur Bebilderung zu verzichten und dafür visuell eindeutige Skizzen mit Erläuterungen, z.B. auch von Funktionen bestimmter Teilfelder, als Arbeitsmaterial anzubieten.

Abbildungen als Arbeitsmaterial

Aus den eben dargestellten Gründen ist es im Allgemeinen sinnvoll, sich in barrierefreien Arbeiten auf Abbildungen zu beschränken, die auch zugleich Arbeitsmaterial sind. Sie enthalten Informationen, die für die Bearbeitung benötigt werden. Auch hier können einige Aspekte einer nutzerfreundlichen grafischen Gestaltung berücksichtigt werden:

- Die Abbildungen sollten eine gute grafische Qualität haben, d.h. auch in ausgedruckter Form klar erkennbar sein. Farben im Original sollten entsprechend wiedergegeben werden, Beschriftungen gut lesbar und nicht verschwommen sein.
- Die relevanten Informationen sollten in den Abbildungen nicht durch weitere irrelevante Zusatzinformationen „verdeckt“ werden – sofern dies nicht explizit zu den erwarteten Leistungsanforderungen gehört. Bei Infografiken kann es z.B. abhängig vom Fotohintergrund sinnvoll sein, die Daten noch einmal separat auszuweisen – oder sie gleich ohne Bildhintergrund anzugeben. Die folgende Abbildung etwa wäre als reines Tortendiagramm mit gut lesbarer Beschriftung besser geeignet.

Abb. 2: Beispiel für eine Infografik. (Quellenangabe s. Anhang)



- Abbildungen sollten am besten im Zusammenhang mit der dazugehörigen Aufgabenstellung platziert werden und nicht im Anhang oder am Ende des Aufgabenteils. Diese Strukturhilfe greift bei höheren Bildungsabschlüssen oftmals nicht mehr, wenn z.B. komplexe Aufgabenstellungen mit Hilfe einer Sammlung an Materialien bearbeitet werden.
- Abbildungen sollten sich im Gesamtlayout der Klausur nicht mit anderen Aufgaben oder Teilaufgaben überschneiden, für die diese irrelevant ist (z.B. um Platz zu sparen).

Karikaturen & Comics als Abbildung

Wie gut sich einer Schülerin oder einem Schüler mit Autismus eine Karikatur oder ein Comic erschließt, ist zum einen eine inhaltliche Frage, auf die wir im dritten Abschnitt eingehen. Zum anderen können beide Bildelemente auch in grafischer Hinsicht Probleme mit sich bringen. Auf manchen Zeichnungen sind die Objekte, Personen oder Szenen nicht immer eindeutig zu erkennen. Hier kann der Zeichenstil eine entscheidende Rolle spielen. Ein Comic besteht oftmals aus mehreren kleinen Bildern, die evtl. durch das Kopieren visuell undeutlich werden. Aber auch die Frage welche Bilddetails wichtig und welche unwichtig sind, kann eine Hürde darstellen, insbesondere für die Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten mit der kontextbezogenen Wahrnehmung haben. Es ist gar nicht selbstverständlich, dass sie spontan erkennen, was auf der Karikatur oder dem Comic dargestellt ist. In diesem Fall kann es hilfreich sein, eine Bildbeschreibung beizufügen, die angibt, was darauf zu sehen ist.

Quellenhinweise, Bildunterschriften oder -überschriften

Der Quellennachweis für die in einer Klausur verwendeten Abbildungen kann bei der Bearbeitung stören oder von ihr ablenken, wenn er direkt am (oder sogar im) Bild platziert ist. Für eine bessere Übersichtlichkeit ist er in einer Fuß- oder Endnote gut aufgehoben.

Bildunter- oder Bildüberschriften sollten verständlicherweise sachlich gehalten sein und zur Abbildung passen, d.h. den Sachverhalt wiedergeben. Sie sind verzichtbar, wenn aus ihnen keine eigenständige Information hervorgeht, die zum Verständnis der Abbildung und ihrer Funktion für die Aufgabe oder ihrer Einordnung in das Arbeitsmaterial insgesamt beiträgt.

Strukturhilfen in der Gestaltung

Grafische Strukturhilfen können den Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen und die Handhabung erleichtern. Sinn und Zweck ist es hier, die Gestaltung so übersicht-

- eine sukzessive Aufgabenbearbeitung,
- Bearbeitungsfelder und Bearbeitungskästchen, in die die Lösung eingetragen wird.
- logisch eindeutige Aufgabenformate zum Zuordnen, Ankreuzen, Verbinden, Ergänzen oder Ausfüllen (Tabellen, Lückentexte, multiple choice usw.) und
- Layouts, die auf den Kontext der Aufgabe bezogen sind und einen strukturierten Rahmen oder ein Format vorgeben. Das kann eine vorgegebene E-Mail-Maske bei einem entsprechenden Textformat sein, aber auch vorstrukturierte Gliederungspunkte, Teilaufgaben oder -abschnitte usw.

Abb. 3: Beispiel für eine sukzessive Aufgabenbearbeitung. (Quellenangabe s. Anhang)

b) Anfangs wurden die Kosten für den Bau der Elbphilharmonie auf 186 Millionen Euro geschätzt.
Die tatsächlichen Kosten betrugen dann jedoch etwa 789 Millionen Euro.

- **Bestätige**, dass der Bau 603 Millionen Euro teurer war als geplant.

(3 P)

c) Der Weg zur Aussichtsplattform führt unter anderem über eine 82 Meter lange Rolltreppe.
Für die Fahrt auf dieser Rolltreppe benötigt man 2,5 Minuten.

- **Berechne** die Kostensteigerung in Prozent.

(3 P)

Die Formate sollten zudem einfach gehalten sein und nur notwendige Arbeitsschritte vorgeben. Strukturhilfen sind vor allen dann von großem Vorteil, wenn sie helfen Fehler zu vermeiden, die beim „Handling der Aufgabe“ entstehen. Je komplexer die Strukturhilfe, die damit verbundenen Arbeitsschritte und die einzelnen Bestandteile der Aufgabe, umso mehr Fehlermöglichkeiten bietet der Arbeitsprozess.

Das folgende Beispiel bietet zwar ein strukturiertes Vorgehen, aber auch mehr Arbeitsschritte und Bestandteile als nötig. In der Aufgabe geht es um das Verbinden zweier Satzteile, worüber das Verständnis eines zugrunde liegenden Textes geprüft wird. Die Zuordnung erfolgt in einer separaten Tabelle kodiert über Zahlen und Buchstaben. Dadurch müssen die Schülerinnen und Schüler den Ausgangstext, die beiden Tabellen mit den Satzteilen, die Zuordnungstabelle und die Kodierung im Blick haben. Das Format ließe sich vereinfachen, indem die Zahlen aus der linken Tabelle mit den Satzanfängen in die entsprechenden Felder der rechten Tabelle mit den Satzendungen eingetragen werden (anstelle der Buchstaben).

Abb. 4: Beispiel für eine Zuordnungsaufgabe im Fach Englisch (Ausschnitt). (Quellenangabe s. Anhang)

Leseverstehen II B: Travelling in Europe: Matching

- Please match the two correct halves of the sentences. There are more halves than you need.
- Write the letters in the boxes below the text.
- There is an example at the beginning (0).

0	Travelling in Europe	A	sometimes need other documents beside their passports and visa.
1	Practical advice	B	makes things easier in case you get ill.
2	In 22 EU countries you	C	should go to the local police.
3	When travelling within Europe as a non-EU citizen you	D	is given on a particular website.
4	Travellers from countries outside the EU	E	is the EU's official website for travelling in Europe.
5	A European health insurance	F	have to pay full and in advance.

Put the correct letters below the numbers.

0	1	2	3	4	5	6	7	8
E								

Abb. 5: ... und ein möglicher Überarbeitungsvorschlag.

Leseverstehen II B: Travelling in Europe: Matching

- Match the two correct halves of the sentences.
- There are more halves than you need.
- Fill in the correct numbers in the table on the right.
- There is an example (0).

Nr.	First half of the sentence	Nr.	Second half of the sentence
0	Travelling in Europe ...		... sometimes need other documents beside their passports and visa.
1	Practical advice ...		... makes things easier in case you get ill.
2	In 22 EU countries you ...		... should go to the local police.
3	When travelling within Europe as non-EU citizen you ...		... is given on a particular website.
4	Travellers from countries outside the EU ...	0	... is the EU's official website for travelling in Europe.
5	A European health insurance card ...		... have to pay full and in advance.

Formalia und Gesamtlayout

Wie für die meisten Texte gilt auch für Klassenarbeiten oder Klausuren: Sie sind angenehmer zu bearbeiten, wenn sie gut lesbar, fehlerfrei und übersichtlich gestaltet sind. Unklarheiten und Aufgabenkorrekturen in der laufenden Klausur sollen dadurch vermieden werden. Achten Sie deshalb auch auf „Basics“ der grafischen Gestaltung von Texten wie z.B.

- ein übersichtliches Layout mit ausreichenden Abständen zwischen den Teilaufgaben, auch wenn dann nicht alle Aufgaben auf eine Seite passen.
- mögliche Seitenumbrüche innerhalb einer Aufgabenstellung. Diese sollte auf einen Blick erfasst werden können, damit Teile der Aufgabe nicht übersehen werden.
- Tippfehler, insbesondere in den relevanten Bereichen der Aufgabenstellungen.
- fehlende Worte oder Informationen in den Aufgabenstellungen oder Materialien, z.B. bei der Verwendung eines gekürzten Textes.
- einen sinnvollen Umgang mit Schriftgrößen und -typen. Nach Möglichkeit sollten nur ein Schrifttyp und nur wenige verschiedene Schriftgrößen zur Anwendung kommen.
- einen sinnvollen Umgang mit Hervorhebungen. Diese sollten sich auf maximal zwei Arten sowie auf wichtige Informationen beschränken, z.B. Operatoren oder den Arbeitsauftrag. Je mehr und je unterschiedlicher hervorgehoben wird, desto unübersichtlicher wird die Arbeit.

Im folgenden Beispiel wurden verschiedene Schriftarten und -größen in Kombination mit verschiedenen Arten der Hervorhebung verwendet. Zudem wurden nahezu alle Informationen hervorgehoben, was dem Ziel einer klaren Hierarchisierung nicht zuträglich ist.

Abb. 6: Hörverstehensaufgabe mit vielen unterschiedlichen Hervorhebungen. (Quellenangabe s. Anhang)

A. Listening Comprehension

Approximate time: 15 minutes

Text: Social Media Addiction

Justin Huntsdale, *ABC News*, Australia, talks to expert Katina Michaels about the likelihood of suffering from a social media addiction.

Assignment: Tick (✓) the correct answer.

- You will have three minutes to read the questions and answers.
- You will hear the text twice.
- After you have heard the text once, there will be a pause of one minute and a gong before it is repeated. You will have one minute at the end.
- The tasks are in chronological order.
- Tick only one answer for each question.
- There is an example (0) at the beginning.

0. Ex.: What does Justin Huntsdale tell the listeners about the use of smartphones today?

a) ☒ Most people carry around their own smartphone all the time.

b) ☐ A growing number of people have their own smartphones these days.

c) ☐ Smartphones are more time-consuming than normal phones.

d) ☐ all of the above

Viele dieser Gestaltungsvorschläge können Sie selbstverständlich für die Arbeit oder Klausur der ganzen Klasse oder Lerngruppe übernehmen. Ihre Umsetzung impliziert nicht, dass Sie zwingend eine eigenständige „autismusspezifische“ Version erstellen müssen. Ähnlich verhält es sich bei Modifikationen im nächsten Bereich: der Aufgabenstellung und Sprache.

Teil II: Aufgabenstellungen und Sprache

Manche Barrieren oder Hindernisse in der Bearbeitung einer Klausur entstehen durch die sprachliche Gestaltung der Aufgaben, durch Unklarheiten in den Formulierungen oder ungenaue Angaben zur Aufgabenbearbeitung. Auch auf dieser Ebene können Anpassungen oder ein gezielter Korrekturprozess vor dem Schreibtermin einen elementaren Unterschied im Sinne der Barrierefreiheit ausmachen.

Über die Aufgabenstellungen und die sprachlichen Formulierungen werden die Anforderungen einer Klausur mitgeteilt. Damit die Kommunikation mit den autistischen Schülerinnen und Schülern sicher gelingt, müssen einige symptomatische Besonderheiten berücksichtigt werden: Ein möglicherweise wörtliches Sprachverständnis und eingeschränkte Möglichkeiten „zwischen den Zeilen zu lesen“ bzw. unausgesprochene oder indirekt formulierte Erwartungen zu antizipieren oder zu erfassen. Daher stehen zwei Aspekte im Fokus:

- Eine klare und sachliche Sprache sowie
- genau Angaben zur Aufgabenbearbeitung.

Klare und sachliche Sprache

Sprache und Stil

Grundsätzlich sind ein nüchterner, sachlicher Sprachstil und eine exakte Sprache geeignet, unabhängig davon, ob es sich um Prüfungsklausuren, eine Klassenarbeit oder eine Aufgabe im Unterricht handelt. Achten Sie insbesondere darauf, dass die in den Aufgabenstellungen enthaltenen Informationen wörtlich verstanden und umgesetzt werden können:

- Formulieren Sie Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge im Imperativ.
- Dieser eignet sich auch, um Erwartungen an die Aufgabenbearbeitung deutlich zu machen („Suche drei Beispiele aus“). Höflichkeitsformulierungen im Konjunktiv („Du kannst dir 3 Beispiele aussuchen“) werden von Personen mit wörtlichem Sprachverständnis optional ausgelegt und daher unter Umständen nicht bearbeitet, auch wenn die dahinterstehenden Anforderungen obligatorisch sind.
- Umgangssprachliche Formulierungen, Redewendungen, Sprichwörter oder Metaphern sollten in der Aufgabenstellung vermieden werden. Dies gilt auch für Ausdrücke, die in der Alltagssprache häufig verwendet werden und die üblicherweise als „allgemein bekannt“ vorausgesetzt würden!

Abb. 7: Beispiel für eine Redewendung innerhalb der Aufgabenstellung (Auszug). (Quellenangabe s. Anhang)

1. In der Geschichte „Grenze“ geht es um zwei Freunde, die lange miteinander durch dick und dünn gegangen sind. In einer schwierigen finanziellen Situation

Sprachliche Passung

Manche Bearbeitungshürden entstehen durch „Flüchtigkeitsfehler“ im Klausurentwurf. In der Aufgabenstellung wird eine bestimmte Art der Bearbeitung angekündigt, in der Aufgabe aber anders umgesetzt. Im folgenden Beispiel sollen laut Aufgabenstellung unterstrichene Worte durch Synonyme ersetzt werden – diese Worte wurden stattdessen aber **fett** gedruckt.

Abb. 8: Beispiel für eine widersprüchliche Aufgabenstellung. (Quellenangabe s. Anhang)

Aufgabe 8 (2 Punkte)

Ersetze das unterstrichene Wort durch ein anderes mit gleicher Bedeutung. Achte darauf, dass der Sinn des jeweiligen Satzes erhalten bleibt.

- a) Es wäre gut, wenn das Verhältnis zwischen Männern und Frauen in der Kita **ausgewogen** wäre. (vgl. Z. 30 f.)

Die Aufgabenstellung sollte zur grafischen Gestaltung bzw. zum Aufgabenformat passen. Gleiches gilt für Ausdrücke und Formulierungen, wie sie in der Aufgabenstellung einerseits und in den Arbeitsmaterialien andererseits verwendet werden. Achten Sie darauf, dass Begrifflichkeiten einheitlich genutzt werden und weisen Sie ggf. explizit daraufhin, wenn verschiedene Ausdrücke in Aufgabenstellung und -material synonym verwendet werden.

Formulierungen und Satzstruktur

Aufgabenformulierungen, ebenso wie erläuternde oder hinführende Textpassagen, sollten eine **klare Satzstruktur** aufweisen. Beinhaltet die Aufgabenstellung mehrere Teilaspekte oder Gedankengänge, eignen sich zwei oder drei übersichtliche Sätze besser als ein langer verschachtelter Satz.

Abb. 9: Beispiel für eine verschachtelte Aufgabenstellung. (Quellenangabe s. Anhang)

- 1.3 Stellen Sie die Thesen von Johannes Rau (M2) in knapper Form dar und diskutieren Sie – unter Berücksichtigung Ihrer bisherigen Arbeitsergebnisse – diese und die Position der Partei „Die Linke“ zur Bedeutung des 17. Juni 1953. (30 %, Anforderungsbereiche I und III)

Abb. 10: Überarbeitungsbeispiel

Stellen Sie die Thesen von Johannes Rau (M2) auf max. einer halben Seite **dar**.
Diskutieren Sie seine Position und die Position der Partei „Die Linke“ zur Bedeutung des 17. Juni 1953. Berücksichtigen Sie dabei Ihre bisherigen Arbeitsergebnisse.

Zudem ist es für das Aufgabenverständnis hilfreich **alle für die Bearbeitung irrelevanten Informationen wegzulassen**. Sie lenken möglicherweise von der eigentlichen Aufgabe ab oder regen Gedankengänge und Überlegungen an, die nicht Gegenstand der Prüfung oder Anforderung sind. In diesem Sinne können überflüssige Informationen nicht nur als „belanglos“ sondern auch als dysfunktional für den Arbeitsprozess gesehen werden.

Verzichtbar sind daher Einschübe, Exkurse, Verweise oder Vergleiche, die zwar den Sachverhalt bebildern oder ausschmücken, für die Bearbeitung der eigentlichen Aufgabe aber nicht benötigt werden. Auch das Streichen von Doppelungen oder Füllwörtern kann ggf. die Eindeutigkeit einer Aufgabenstellung verbessern. Wenn Sie die Aufgaben oder Klausuren nicht selbst erstellt haben, hilft bei Bedarf ein Blick in den Erwartungshorizont um sicherzustellen, dass bei der Bearbeitung der Aufgabe auf die Einschübe oder Exkurse tatsächlich nicht Bezug genommen werden muss.

Abb. 11: Beispiel für einen verzichtbaren Exkurs in einer Aufgabenstellung. (Quellenangabe s. Anhang)

Aufgabe 4 (4 Punkte)

In der Bibel heißt es:

Denn wer sich in Gefahr begibt, der verdirbt darin. (Jesus Sirach 3,27)

Im Gegensatz dazu steht im Text „Fehler? Falsch!“:

Wer sich nicht in Gefahr begibt, kommt darin um. (Z. 80)

Erläutere die Bedeutung des fettgedruckten Satzes im Textzusammenhang.

Überarbeitungsbeispiel

Aufgabe 4 (4 Punkte)

~~In der Bibel heißt es:~~

~~*Denn wer sich in Gefahr begibt, der verdirbt darin. (Jesus Sirach 3,27)*~~

~~Im Gegensatz dazu steht im Text „Fehler? Falsch!“:~~

Wer sich nicht in Gefahr begibt, kommt darin um. (Z. 80)

Erläutere die Bedeutung des ~~fettgedruckten~~ Satzes im Textzusammenhang.

Bei diesem Beispiel soll es weniger um die Frage gehen, ob die Aufgabe als solche für Schülerinnen und Schüler mit Autismus gut geeignet ist. Sie steht vielmehr beispielhaft für die angesprochene Thematik. Ein Blick in den Erwartungshorizont zeigt, dass in der Antwort keineswegs eine Bezugnahme auf die Bibelstelle oder ein Vergleich beider Aussagen erwartet wird, es geht allein um den zitierten Satz des Grundlagentextes der Arbeit.

Genaue Angaben zur Aufgabenbearbeitung

Die Schülerinnen und Schüler bekommen in Form der Aufgabenstellung die Informationen, die sie zur Aufgabenbearbeitung benötigen. Zur Vermeidung von Missverständnissen und Unklarheiten helfen

- eindeutige Angaben zum Arbeitsprozess,
- eindeutige Angaben zur formalen und inhaltlichen Bearbeitung und
- ein eindeutiger Bezug auf die zu nutzenden Materialien, Abbildungen, Textquellen o.ä.

Darüber hinaus sollte der eigentliche Arbeitsauftrag im Gesamtgefüge der Aufgabenstellung gut erkennbar sein. Dies gelingt durch eine klare und sachliche Sprache, eindeutig definierte Begriffe, aber auch durch eine grafische Hervorhebung im Kontext der Aufgabe.

Genaue Angaben zur formalen Bearbeitung

Gerade bei den Angaben zur formalen Bearbeitung, d.h. zum **Umfang** des Antwort- bzw. Lösungstextes, gibt es zahlreiche ungenaue Formulierungen, die in Klausuren und Prüfungsaufgaben eingesetzt werden: „Begründe kurz“ oder „Begründe ausführlich“ wären dafür klassische Beispiele. Zur Verdeutlichung lohnt es sich, das o.g. Beispiel noch einmal aufzugreifen:

Stellen Sie die Thesen von Johannes Rau (M2) in knapper Form dar

Die Formulierung „in knapper Form“ kann ganz unterschiedlich ausgelegt werden und hängt ggf. mit der Gesamtlänge des Textes zusammen, auf den sich der Arbeitsauftrag bezieht. So könnte eine „knappe“ Zusammenfassung eine Seite umfassen, eine halbe Seite oder auch weniger. Möglicherweise könnte die Darstellung auch in Stichpunkten erfolgen.

Eine eindeutige Angabe zum Umfang unterstützt die Schülerinnen und Schüler darin, sich auf die eigentliche Aufgabenstellung zu fokussieren und nicht unnötigerweise über den tatsächlichen Erwartungsrahmen zu rätseln. Dafür eignen sich dort, wo es möglich ist, Formulierungen mit numerischen Angaben, z.B.:

- schreibe mind. 100 und max. 120 Wörter
- fasse die vier Thesen in jeweils ein oder zwei Sätzen zusammen
- nenne mind. vier Argumente für / gegen...
- begründe deine Sichtweise in max. fünf Sätzen

Numerische Angaben bei der Länge von Texten sind eindeutig und können im Arbeitsprozess gut eingehalten werden, wenn ein Bereich „von ... bis ...“ vorgegeben wird. Eine Aufforderung wie „Schreibe 100 Wörter“ könnte hingegen dazu führen, dass auch dies wörtlich verstanden wird und die Schülerin oder der Schüler sich unnötig mit der genauen Passung der Wortanzahl abmüht.

Neben der Frage des Umfangs sollten auch die Angaben zum **erwarteten Lösungsformat** eindeutig sein und in der Aufgabenstellung angegeben werden, z.B.

- ob bei der Lösung einer Aufgabe ein Antwortsatz erwartet wird oder nicht,
- und ob eine Antwort in Stichworten gegeben werden darf oder im ganzen Satz formuliert werden soll.

Eindeutige Angaben zum Arbeitsprozess – Arbeit mit Operatoren

Grundsätzlich bietet die Arbeit mit Operatoren einige wichtige Möglichkeiten und Vorteile im Sinne einer eindeutigen Mitteilung von Erwartungen. Im Kontext von Bildungsplänen werden unter Operatoren Signalwörter für einen definierten Arbeitsprozess verstanden, der idealerweise in klar umgrenzte Arbeitsschritte untergliedert werden kann.

Für Schülerinnen und Schüler mit Autismus können Operatoren Teil einer klaren und eindeutigen Sprache sein. Selbstverständlich erleichtern sie dabei nicht die Bearbeitung inhaltlicher Anforderungen, die ihnen aufgrund ihrer Symptomatik nicht oder kaum zugänglich sind. Lautet die Aufgabe, „analysiere, wie sich die Beziehung zwischen Person A und Person B entwickelt“, hilft auch ein inhaltlich passend gewählter und hervorgehobener Operator nicht beim Verstehen der eigentlichen Beziehungsthematik.

Neben der Zugänglichkeit des Themas oder Kontextes, ist es gleichermaßen erforderlich, dass die Operatoren selbst, sowie die damit verbundenen Arbeitsschritte oder -techniken im

Unterricht erarbeitet und geübt werden. So können sie als „Routineabläufe“ in Prüfungssituationen abgerufen werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Vermeidung unnötiger Barrieren besteht darin, dass die gewählten **Operatoren der erwarteten Aufgabenbearbeitung entsprechen**. Das bedeutet, dass der in der Aufgabenstellung verwendete Operator mit den Angaben des Erwartungshorizonts übereinstimmt.

Bei der sprachlichen Gestaltung ist es im Sinne einer übersichtlichen Darstellung sinnvoll, die Operatoren bzw. Arbeitsaufträge von allen weiteren Angaben und Erläuterungen klar zu trennen. Werden in einer Aufgabenstellung mehrere Operatoren angeführt, bietet eine Auflistung mit der erwarteten Schrittigkeit ebenfalls eine klarere Orientierung.

Abb. 12: Häufung von Operatoren innerhalb der Aufgabenstellung. (Quellenangabe s. Anhang)

- c) Die Nutzlast (Tragfähigkeit) eines Güterwaggons der Deutschen Bahn liegt (7 P.) bei 36 Tonnen. Seine Ladefläche beträgt 25 m^2 . Der Güterwaggon besitzt einen quaderförmigen Laderaum.
Geben Sie die gegebenen und gesuchten Größen **an** und **berechnen** Sie, wie hoch der Sand mit einer Dichte von $\rho = 1,5 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}$ in den Waggon eingefüllt werden darf und **stellen** sie das Ergebnis in Meter und in Zentimeter **dar**.

Abb. 13: Modifizierte Version. (Quellenangabe s. Anhang)

- c) Die Nutzlast (Tragfähigkeit) eines Güterwaggons der Deutschen Bahn liegt (7 P.) bei 36 Tonnen. Seine Ladefläche beträgt 25 m^2 . Der Güterwaggon besitzt einen quaderförmigen Laderaum. Der Waggon soll mit so viel Sand wie zulässig befüllt werden. Der Sand hat eine Dichte von $\rho = 1,5 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}$.
Geben Sie die gegebenen und gesuchten Größen **an**.
Berechnen Sie, wie hoch der Sand in den Waggon eingefüllt werden darf.
Stellen sie das Ergebnis in Meter und in Zentimeter **dar**.

Genaue Angaben zur inhaltlichen Bearbeitung – der Erwartungshorizont

Um vermeidbare Barrieren für Schülerinnen und Schüler mit Autismus zu reduzieren, ist manchmal auch ein Blick auf den Erwartungshorizont erforderlich. Grundsätzlich sollten natürlich alle leistungsbezogenen Elemente einer Klausur oder Prüfung – definierte Anforderungen und Kompetenzen, Aufgabeninhalt und Erwartungshorizont – gut aufeinander abgestimmt sein. Aber auch hier kann es zu Unstimmigkeiten kommen, die sich nachteilig für eine Schülerin oder einen Schüler mit Autismus auswirken können.

Gelegentlich umfasst der für die Lehrkräfte formulierte Erwartungshorizont viele Hinweise z.B. auf erwartete Teilschritte oder zu berücksichtigende inhaltliche Aspekte, ohne dass sich entsprechende Informationen (ausformuliert oder als Operator) in der Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler wiederfinden. Hier sollte auf eine größtmögliche Transparenz und Eindeutigkeit bezüglich der Erwartungen geachtet werden.

Ein zweiter Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt, sind die im Erwartungshorizont formulierten Anforderungen. Prüfen Sie, ob die Kriterien für eine vollständige Bearbeitung in Ihrer Aufgabenstellung eindeutig und verständlich beschrieben werden. Dafür kann eine Auflistung der Anforderungsdetails im Rahmen der Aufgabenstellung erforderlich sein. Im folgen-

den Beispiel gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen den Informationen, die die Prüflinge in der Klausur erhalten und den Informationen, die die Lehrkräfte für die anschließende Bewertung bekommen.

Abb. 14: Beispiel zur Präzisierung von Aufgabenstellungen. (Quellenangabe s. Anhang)

Wann wird für dich eine Freundschaft zum Problem?

Beziehe dabei auch Beispiele oder konkrete Erlebnisse mit ein.

Folgende Begriffe sollen dir als Anregung dienen; gehe in deinem Text auf mindestens vier dieser Begriffe ein.

Unehrllichkeit	mangelnder Respekt
Bedenken der Eltern	Eifersucht
anderer Freundeskreis	mangelnde Distanz/Einengung
andere Interessen	
fehlende Solidarität	Geheimnisse
Geld	Bloßstellung vor anderen

Es soll ein zusammenhängender, sprachlich richtiger Text entstehen, der keine umgangssprachlichen Ausdrücke enthält.

Schreibe diesen Text.

Abb. 15: Erwartungshorizont der Aufgabe. (Quellenangabe s. Anhang)

Für die volle Punktzahl wird eine überzeugende Auseinandersetzung mit dem gestellten Thema erwartet. Die im Kasten genannten Schlagwörter sind dabei als Anregung gedacht; vier davon müssen, weitere können aufgegriffen werden. Andere Aspekte sind möglich, wenn sie die Fragestellung berücksichtigen und die Liste inhaltlich sinnvoll ergänzen. Es wird erwartet, dass Beispiele und / oder konkrete Erfahrungen herangezogen werden und eine eigene nachvollziehbare Haltung entwickelt wird.

Eine präzise Aufgabenstellung im Sinne des Erwartungshorizonts müsste weitere, zusätzliche Informationen enthalten, z.B.:

- Die Auswahl der vier Beispiele ist keine Anregung, sondern eine „Wahlpflicht“ (der Ausdruck „Anregung“ ist diesbezüglich irreführend).
- Die Schülerinnen und Schüler dürfen eigene, aus ihrer Sicht relevante Begriffe einbringen, z.B. wenn Zuverlässigkeit oder Akzeptanz persönlicher Besonderheiten für sie besonders wichtige Aspekte in einer Freundschaft wären (diese Information fehlt in der Aufgabenstellung).
- Die eigenen Beispiele oder persönlichen Erlebnisse sollen sich auf diese Begriffe beziehen (Zusammenhang fehlt in der Aufgabenstellung).
- Der Text soll die eigene Haltung zur Fragestellung wiedergeben (Information fehlt in der Aufgabenstellung).

Auch, wenn Sie in Ihrem Unterricht (noch) keine Operatoren verwenden oder wenn Sie (noch) nicht mit einem Erwartungshorizont arbeiten, ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern alle Informationen zur korrekten Bearbeitung einer Aufgabe über die Aufgabenformulierung zu benennen. Ist ein bestimmter Lösungsweg vorgesehen? Sollen bestimmte inhaltliche Aspekte in der Lösung berücksichtigt werden? Sind explizite Teil- oder Handlungsschritte vorgesehen und sollen diese auch im Rahmen der Aufgabenlösung dokumentiert werden? Geben Sie die Erwartungen an die Aufgabenbearbeitung möglichst genau und möglichst wörtlich an.

Eindeutige Verweise und Bezeichnungen

Alle Unterlagen und alle Bildmaterialien, mit denen gearbeitet wird, benötigen eine passende Beschriftung. Idealerweise ist diese so platziert, dass sie sich visuell schnell erschließen lässt. Die Bezeichnung von Abbildungen, Materialien oder Textquellen sollte in der Aufgabenstellung korrekt wiedergegeben werden. Insbesondere wenn mehrere Materialien zur Bearbeitung zur Verfügung stehen, ist die genaue Bezeichnung erforderlich, um einen eindeutigen Bezug sicherzustellen. Die Quellenangaben der Unterlagen selbst, also ein Link, eine URL oder Literaturangaben, sind hingegen besser in einer Fuß- oder Endnote aufgehoben, sofern mit ihnen nicht direkt gearbeitet wird und sie nur dem korrekten Verweis auf die Herkunft dienen. Sie stören eher bei der Bearbeitung. Auch Verweise oder Bezüge von der Aufgabenstellung auf das Material sollen eindeutig und exakt sein, z.B. welche Autorin gemeint ist, um welche Beobachtungen es geht etc.

Abb. 16: Beispiele für konkretisierte Verweise.

Beziehe dich auf die Abbildung.	➡	Beziehe dich auf Abbildung 2.
Gib die Aussagen der Autorin wieder.	➡	Gib die Aussagen der Autorin Maier zum Thema Medienkonsum wieder.
Gib die Informationen aus der Grafik wieder	➡	Gib die Informationen über Jugendarbeitslosigkeit aus der Grafik 1 wieder.

Teil III: Themen und Inhalte

Bei Modifikationen in der grafischen Gestaltung und in den Aufgabenstellungen richtet sich das Augenmerk in erster Linie auf Hürden im Arbeitsprozess oder -ablauf. Die Aufgaben sollen möglichst selbsterklärend sein, damit ihre Bearbeitung nicht von den sozialen Problemlösekompetenzen des Kindes oder Jugendlichen abhängt.

Im Bereich der Themen und Inhalte treten andere symptomatische Besonderheiten in den Vordergrund. Für viele Menschen mit Autismus ist das Verstehen von Handlungen, Motiven oder Gefühlen anderer Personen eine große Herausforderung. Dies gilt umso mehr, wenn entsprechende Botschaften nicht wörtlich formuliert sind, sondern umschrieben werden, oder aus dem Verhalten der Protagonisten gedeutet bzw. antizipiert werden sollen usw. Daher ermöglichen barrierefreie Arbeiten in dieser Hinsicht den Schülerinnen und Schülern, Aufgaben auch unter der Voraussetzung ihrer Einschränkungen im sozialen Verstehen zu bearbeiten und zu lösen.

Gleichzeitig berühren veränderte Aufgabeninhalte oder Themen im Unterschied zum Layout oder zu Aufgabenformulierungen mitunter die eigentlichen fachlichen Leistungsanforderungen. Die Anpassungen müssen entsprechend daraufhin geprüft werden. Die Zielsetzung besteht vor allem darin, unnötige Barrieren zu reduzieren. Um dies zu erreichen,

- sollten sich die Aufgaben auf prüfungsrelevante Kompetenzen beschränken und soziale oder interpretative Anforderungen, die nicht Gegenstand der Prüfung sind, vermeiden.
- sollten nicht prüfungsrelevante Inhalte – z.B. eine Rahmenhandlung – keine Hürde für das Aufgabenverständnis oder deren Bearbeitung darstellen.
- sollten kreative oder Textproduktionsaufgaben sinnvoll und logisch konstruiert sein und thematische Lösungen aus der Erfahrungswelt der Schülerin oder des Schülers zulassen.
- sollten Bearbeitungsaspekte in der Aufgabenstellung dem Erwartungshorizont entsprechen und möglichst transparent und genau angegeben werden.

Gerade bei Arbeiten oder Klausuren, die auf einem Grundlagentext basieren, sind die Möglichkeiten einer inhaltlichen Überarbeitung begrenzt. Ein literarischer Text, der viele sprachliche oder semantische Barrieren enthält, kann in der Regel nicht einfach „angepasst“ werden. Meist lässt sich eine Barrierefreiheit dann nur über **alternative Aufgaben** herstellen, die die fachlichen oder formalen Vorgaben erfüllen und gleichzeitig für die Schülerin oder den Schüler mit Autismus grundsätzlich bearbeitbar sind. Dabei stellt sich immer wieder die Frage, wann eine alternative Aufgabe oder ein anderer Inhalt benötigt wird. Die Antwort auf diese Frage könnte allgemein so formuliert werden: immer dann, wenn sie oder er diagnosebedingt keinen Zugang zum Thema, Inhalt oder Kontext findet, sich diese also z.B. auch durch Übung, ein von Kriterien geleitetes Lernen oder logisches Denken nicht erschließen kann.

Interpretationen und Perspektivwechsel – ein Grund für Alternativaufgaben?

Texte als Grundlage einer Aufgabe oder Klausur können für Menschen mit Autismus aus unterschiedlichen Gründen besser oder schlechter zugänglich sein. Dies hängt einerseits von der Person mit Autismus selbst ab und kann mit der individuellen Ausprägung der Symptomatik in Zusammenhang stehen, mit ihren speziellen Interessen oder auch mit den Kompensations- und Lernstrategien. Andererseits lassen sich aber auch personenunabhängige Kriterien formulieren, die zumindest die potenzielle Zugänglichkeit eines Textes kennzeichnen. Dafür sollte zwischen dem dort behandelten Thema und dem jeweiligen Schreib- oder Sprachstil des Textes unterschieden und beides getrennt voneinander bewertet werden.

Manch ein Thema ist für eine Schülerin oder einen Schüler mit Autismus an sich gut geeignet, aber der Text als solcher nicht. Das kann z.B. daran liegen, dass er verschachtelt formuliert ist, mit Auslassungen oder Anspielungen arbeitet, auf Analogien oder Metaphern basiert oder Dialoge und wörtliche Sprache enthält, aus denen die Haltungen und Meinungen der Personen herausgelesen werden müssen. Andere Texte sind sprachlich klar und eindeutig geschrieben, aber die darin behandelte Thematik ist weit von ihrer Erfahrungswelt entfernt. Dies kann der Fall sein, wenn damit die Anforderung verbunden ist, sich in eine Perspektive oder Erfahrungswelt einer Person aus einer anderen Altersgruppe hineinzuversetzen oder wenn es um soziale Aktivitäten geht, zu denen er oder sie keinen Zugang hat. Und nicht zuletzt könnte ein Text über ein weniger gut geeignetes Thema wie die Beziehung zweier Personen zueinander, aufgrund einer klaren und exakten Sprache auf einer analytischen Ebene für manche Schülerinnen und Schüler mit Autismus zugänglich sein.

Um zu beurteilen, ob eine Alternativaufgabe erforderlich ist oder ob möglicherweise eine Modifikation der auf den Text bezogenen Aufgaben ausreicht, sollten drei Variablen eingeschätzt und gegeneinander abgewogen werden:

- die individuellen autistischen Besonderheiten oder Voraussetzungen der Schülerin oder des Schülers,
- die im Text behandelte Thematik und
- der sprachliche Stil des Textes.

Eine ähnliche Herangehensweise würden wir für Aufgaben vorschlagen, die eine Interpretationsleistung erfordern. Auch hier gibt es vielfältige Abstufungen und Details, sowohl in der Art der Aufgabe als auch in der Textgrundlage, mit der gearbeitet werden soll. Die Aufgabenstellung kann beispielsweise lauten, die Sichtweise einer Autorin oder eines Autors zu einem Sachverhalt wiederzugeben und zu beurteilen. Sie kann aber auch verlangen, Gefühle oder Stimmungen zu benennen oder Handlungsmotive zu analysieren – und diese können wiederum logisch und funktional, aber auch widersprüchlich und irrational sein. Auch hier kann der sprachliche Stil einen großen Einfluss auf die Zugänglichkeit des Textes haben, ebenso wie die individuell ausgeprägte Symptomatik der Schülerin oder des Schülers mit Autismus.

Unabhängig von den individuellen, persönlichen Voraussetzungen oder der Frage, ob eine Alternativaufgabe erforderlich ist, gibt es einige Kriterien bei der Auswahl von Texten, die deren Zugänglichkeit für autistische Kinder und Jugendliche wahrscheinlicher machen:

- Geeignet sind meist Texte mit sachlichen Themen und Inhalten. Gleich, ob es darum geht Gefühlsäußerungen in einem Text überhaupt zu erkennen, emotionale Handlungen nachzuvollziehen oder die Einstellung zweier Personen zueinander einzuordnen: Die Auseinandersetzung mit emotional motivierten Handlungen oder zwischenmenschlichen Beziehungen ist für die meisten von ihnen besonders schwierig. Dies gilt umso

- mehr, je widersprüchlicher und unlogischer sich die Personen verhalten oder je mehr Motive indirekt erschlossen oder gedeutet werden müssen.
- Geeignete Texte sind sprachlich und semantisch eindeutig. Sprachliche Stilmittel wie Auslassungen, Metaphern und bildhafte Sprache beruhen darauf, Inhalte oder Aussagen indirekt, in Andeutungen oder im übertragenen Sinn darzustellen. Viele Menschen mit Autismus haben dagegen ein wörtliches Sprachverständnis und große Mühe, solche Stilmittel zu erkennen und zu entschlüsseln. Auch das Verständnis von historischen Texten und von Texten in aktueller oder bereits veralteter „Jugendsprache“ kann davon betroffen sein.
 - Texte mit sachlicher Sprache sind ironischen oder polemischen Texten vorzuziehen.
 - Auch in inhaltlich und sprachlich sachbezogene Texte können einzelne mehrdeutige Aussagen wie Redewendungen, Metaphern oder Ironie enthalten sein. Dies ist nicht unbedingt ein Grund, auf einen anderen Text auszuweichen: Hier bietet es sich an, diese im Text zu kennzeichnen und ihre Bedeutung im Anhang zu erläutern.
 - Die Interpretation von sprachlichen Bildern, Handlungsmotiven und Gefühlen sollte nur dann Bestandteil der Aufgabe sein, wenn dies explizit Teil der Leistungsanforderung und entsprechend im Erwartungshorizont festgehalten ist. Setzen Sie dies nicht als „Basiskompetenz“ voraus, um überhaupt mit dem Text arbeiten zu können. Oftmals stellt sich hier nur die Frage nach einer Aufgabenalternative ohne diese Anforderung.
 - Analog dazu sollte auch das Hineinversetzen in eine Figur oder einen Charakter nur dann Teil der Aufgabe sein, wenn es im Erwartungshorizont enthalten ist.
 - Oft ist es wichtig, dass in dem verwendeten Text unterschiedliche Perspektiven kenntlich gemacht sind und eindeutig zugeordnet werden können. Das kann die wörtliche Rede bei Dialogen oder Gesprächen mehrerer Personen betreffen, Perspektivwechsel zwischen Protagonisten, innere Monologe oder Gedankengänge.
 - Aufgaben mit irrationalen oder surrealen Kontexten sind äußerst selten geeignet und sollten nur eingesetzt werden, wenn die Schülerin oder der Schüler nachweislich mit ihnen arbeiten kann.

Möglicherweise stellen Sie sich die Frage, ob es nicht ein Ziel sein sollte, Schülerinnen und Schüler mit Autismus an Perspektivwechsel und die Interpretation von Sichtweisen heranzuführen. Aus unserer Sicht ist es unbedingt wünschenswert, sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen, auch in Bezug auf das Erkennen und Verstehen von Motiven, Meinungen oder Gefühlen. Dies sollte allerdings erstens an ihre aktuellen sozialen Kompetenzen anknüpfen und zweitens nicht im Rahmen einer Klassenarbeit oder Abschlussprüfung stattfinden. Möglicherweise benötigt das Kind einen anderen Ausgangspunkt, andere Lernmethoden oder kleinere Lernschritte, um in einer solchen Aufgabe Erfolge zu erzielen. Und nicht zuletzt wird es eine Vielzahl an literarischen Texten geben, die sich Ihre Schülerin oder Ihr Schüler auch mit viel Anstrengung und Lernbereitschaft nicht erschließen können wird. So ist für die meisten von ihnen hier ohnehin eine Binnendifferenzierung der Unterrichtsinhalte erforderlich.

Modifikation von Rahmenhandlungen: weniger „Verpackung“ ist besser

Bei anderen Arten von Inhalten und sozialen Kontexten ist es hingegen gut möglich, Barrieren durch Anpassungen und Überarbeitungen zu reduzieren und teilweise durch den Verzicht auf einen Kontext sogar ganz zu vermeiden. Für manche Aufgaben werden z.B. Rahmenhandlungen konstruiert, die einen Anwendungsbezug des Themas herstellen sollen. Textaufgaben in Mathematik oder den Naturwissenschaften entsprechen oft diesem

Schema. Hier werden fiktive Charaktere benannt, die „etwas wissen“ oder „etwas herausfinden wollen“, was dann im Rahmen der Aufgabenstellung abgefragt wird. Teilweise muss bei der Beantwortung oder Lösung nicht einmal auf den Kontext Bezug genommen werden. In vielen Fällen stellen diese Rahmenhandlungen mehr eine Art Veranschaulichung oder Bebilderung dar als die stringente Darstellung einer realen Problemsituation, die so auch im Alltag der Schülerinnen und Schüler auftreten könnte. Die eigentliche Handlung dieses illustrierenden Kontextes ist nicht immer schlüssig durchdacht und konstruiert, Protagonisten handeln manchmal merkwürdig und unlogisch. Unter der Voraussetzung eines wörtlichen Sprachverständnisses oder Unsicherheiten in der Antizipation der Erwartungen der Lehrkräfte kann die Bearbeitung solcher Rahmenhandlungen mehr als störend sein. Darüber hinaus kann sie weitere autismusspezifische Barrieren beinhalten, z.B. wenn sie

- widersprüchliche Handlungen oder logische Brüche enthält, falsche Behauptungen aufstellt oder von völlig unrealistischen Begebenheiten ausgeht,
- sprachlich unpassend und unpräzise im Hinblick auf die Aufgabenstellung konstruiert ist
- oder vom eigentlichen Aufgabeninhalt ablenkt, weil eine zweite, literarische Ebene ohne Bezug zum Ausgangsthema eingeführt wird.

Ein Beispiel soll diese Problematik verdeutlichen:

Abb. 17: Rahmenhandlung einer Mathematikaufgabe. (Quellenangabe s. Anhang)

b) Merle möchte den Durchmesser des Wendekreises des LKWs wissen. Sie fährt einen möglichst kleinen Kreis. Die Strecke dieses Kreises beträgt 24 m. **Berechne** den Durchmesser dieses Wendekreises. (3 P)

c) Merle möchte das Volumen eines LKW-Reifens bestimmen. Sie geht davon aus, dass der Reifen annähernd die Form eines Hohlzylinders hat. **Bestimme** das Volumen eines LKW-Reifens mit Hilfe der Angaben in Abbildung 2. (5 P)

d) **Ermittle** den Abstand h des LKW-Rückspiegels zum Boden mit Hilfe von Abbildung 3. Der Winkel α beträgt 40° .

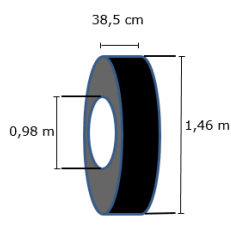


Abbildung 2
nicht maßstabsgerecht
© BSB Hamburg

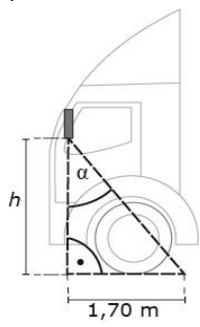


Abbildung 3
nicht maßstabsgerecht
© BSB Hamburg

In dieser Aufgabe wird die Rahmenhandlung im weiteren Verlauf ab Teilaufgabe d) gar nicht mehr aufrechterhalten. Möglicherweise liegt der Grund darin, dass die Fragen der Protagonistin und damit die Handlungen immer unrealistischer werden. Das bedeutet im Umkehrschluss aber vor allem, dass der erfundene Kontext auch in den Teilaufgaben a) bis c) verzichtbar wäre. Der Anwendungsbezug bliebe auch ohne den fiktiven Charakter der gleiche.

Stattdessen wären hier zusätzliche Bearbeitungshinweise erforderlich, z.B. ob für die volle Punktzahl ein Antwortsatz mit Bezug auf die Rahmenhandlung verlangt wird, oder nicht.

Um Barrieren im Verständnis und in der Bearbeitung von Aufgaben zu minimieren, sollte daher auf soziale Kontexte und Rahmenhandlungen verzichtet werden, wann immer sie für die eigentliche Prüfungsleistung nicht erforderlich sind. Andernfalls ist es hilfreich, diese so sachlich wie möglich darzustellen und unnötige Personalisierungen, Ausschmückungen, Dialoge oder Nebenhandlungen zu vermeiden. Werden Rahmenhandlungen eingesetzt, sollten sie zudem in sich stimmig sein und keine Widersprüche oder logischen Brüche beinhalten, z.B. bei der Fortführung der Handlung zwischen den einzelnen Teilaufgaben.

Implizite Anforderungen erkennen und anpassen

Manche Aufgaben enthalten implizite Anforderungen, insbesondere an den Umgang mit Kontexten, Rahmenhandlungen, Fiktion oder Interpretationsleistungen, die im Sinne des eigentlichen Prüfungsthemas oder -gegenstands nicht erforderlich sind. Sie können eine viel größere Hürde darstellen, als die eigentliche Anforderung, z.B. wenn die Kompetenz vorausgesetzt wird, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, sich in eine fiktive soziale Situation hineinzuversetzen oder soziale Erfahrungen zu imaginieren. In solchen Fällen sollte die Aufgabenstellung oder die Aufgabenkonstruktion und der Erwartungshorizont angepasst werden.

Abb. 18: Textproduktionsaufgabe und Erwartungshorizont im Fach Englisch. (Quellenangabe s. Anhang)

Aufgabe IV Textproduktion

A very bad work experience

Your work experience was very bad. **Write an email to your friend**, describe the job and say why you didn't like it.

Choose **6** of the following points and write about them:

- what you did/your tasks
- working hours/breaks/extra hours/shifts
- boss
- colleagues
- one typical day at work
- one special incident
- reasons why you didn't like it there
- ???

Aufgabe IV Textproduktion

Erwartungshorizont:

Die Prüflinge schreiben eine persönliche Email an einen Freund, um über ihr misslungenes Praktikum zu berichten. Sie halten sich dabei an die formalen Kriterien einer Email.

Sie beschreiben alle erwarteten Punkte und nennen Gründe dafür, dass ihnen ihr Praktikum nicht gefallen hat. Bei der Zusatzaufgabe nennen sie Dinge, die sie beim nächsten Mal anders machen würden.

Dieses Beispiel illustriert die Problematik. In dieser Textproduktionsaufgabe wird eine negative Praktikumserfahrung als fiktiver Kontext gesetzt. Es handelt sich um eine vollständig fiktionale Aufgabe, auch wenn in der Altersstufe einzelne Schülerinnen und Schüler möglicherweise auf reale, negative Erfahrungen zurückgreifen können. Doch eine solche Überschnei-

dung bleibt rein zufällig. Bemerkenswert ist, dass der fiktionale Aspekt der Aufgabe im Erwartungshorizont gar nicht als Teil der Leistungsanforderung aufgeführt wird. Dort heißt es: „Die Prüflinge schreiben (...) über ihr misslungenes Praktikum (...)“. Korrekt wäre die Formulierung: „Die Prüflinge schreiben über ein ausgedachtes misslungenes Praktikum“. Zwischen einem realen und einem fiktionalen Erfahrungsbericht wird nicht unterschieden, beides gilt als identische inhaltliche Anforderung. Tatsächlich stellt sich aber für die meisten autistischen Schülerinnen und Schüler der fiktive („gelogene“) Bericht als deutlich schwierigere Aufgabenstellung dar.

Bei der barrierefreien Gestaltung von Aufgabeninhalten ist es daher wichtig, die mit der Aufgabe verbundenen Anforderungen genau zu bedenken und zu benennen. Manchmal kann es dafür hilfreich sein, Aufgabenbeispiele vom Erwartungshorizont ausgehend auszuwählen um sicherzustellen, dass Aufgabe und Erwartungsrahmen sich nicht nur überschneiden, sondern möglichst genau zueinander passen. Ebenso kann es in manchen Situationen sinnvoll sein, das Anforderungsniveau der Aufgaben noch einmal zu prüfen. Denn es kann gelegentlich vorkommen, dass Prüfungsaufgaben eines bestimmten Leistungsniveaus Anforderungen enthalten – z.B. ausgewiesen durch Operatoren – die dafür gar nicht erforderlich sind.

Kreativaufgaben und Textproduktion

Auch Kreativ- und Textproduktionsaufgaben beinhalten oftmals Rahmenhandlungen. In diesem Kontext sind sie jedoch weder Prüfungsgegenstand noch bloße Veranschaulichung. Werden sie weggelassen, verändert sich unter Umständen das Anforderungsniveau der Aufgabe oder das Aufgabenformat selbst. Ihr konkreter Inhalt hingegen (das Thema, die Personen, die Dialoggestaltung usw.) ist meist austauschbar.

Fiktive Dialoge und Gesprächssituationen in Sprachmittlungsaufgaben

Ein Beispiel dafür sind Aufgaben aus dem Bereich der Sprachmittlung (Mediation). Sie beruhen häufig auf fiktiven Dialog- oder Gesprächssituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler zugleich selbst eine Rolle spielen sollen. Dieses Aufgabenformat kann eine Vielzahl an Hindernissen und Barrieren beinhalten:

- Meist wird der Kontext, mit dem gearbeitet wird, als Setzung eingeführt: „Deine Oma will nach London, versteht aber kein Englisch“. Es muss also ggf. ein Dialog aus einer *unwahren Geschichte* mit faktisch falschen Setzungen fortgeführt werden.
- Die Rahmenhandlung kann *logische Brüche oder Widersprüche* beinhalten. Über den fiktiven Dialog soll auch das Verständnis des zugrundeliegenden Textes bzw. der Ausgangsinformationen geprüft werden. Manchmal entstehen bei dem Versuch, Kontext und Dialogsituation „zusammenzubringen“, größere oder kleinere Ungereimtheiten.
- Dadurch weisen manche Aufgaben eine *unrealistische Dialogführung* auf, die eben auf die Inhalte des zugrundeliegenden Textes bezogen und weniger auf eine realistische Imitation eines Gesprächs ausgerichtet ist.
- In manchen Sprachmittlungsaufgaben umfasst die fiktive Gesprächssituation mehr als zwei Personen. Hier kann die Zuordnung der Aussagen unklar sein (wer spricht und an wen richtet sich das Gesagte?), wenn diese nicht eindeutig gekennzeichnet sind.

Sprachmittlungsaufgaben können je nach Anforderungsniveau verschieden konstruiert sein:

- Als fiktiver Dialog mit einer anderen Person, für die Informationen z.B. aus dem Englischen auf Deutsch wiedergegeben werden.

- Als fiktiver Dialog mit zwei anderen Personen, die sich untereinander nicht verständigen können. Hier soll abwechselnd in beiden Sprachen vermittelt werden.
- Als Wiedergabe von Informationen eines Textes in deutscher Sprache für einen fiktiven englischsprachigen Adressaten, wobei die Informationen nicht in Form eines nachgestellten Dialogs, sondern für ein fiktives schriftliches Format (z.B. ein Webseiten-Text, eine Mail oder ein Bericht in der Schülerzeitung) wiedergegeben werden.

Für viele Schülerinnen und Schüler mit Autismus, ist die dritte Variante geeigneter, weil die Hindernisse einer ausgedachten Dialogführung wegfallen: Es gibt keine Irritationen durch die wörtliche Sprache verschiedener Personen oder durch die nachgestellte Umgangssprache eines Telefonats. Und nicht zuletzt kommt die Aufgabe im Grunde gut ohne den fingierten Kontext aus, die Schülerinnen und Schüler können davon leichter abstrahieren, er kann stark verkürzt oder ggf. sogar weggelassen werden.

Abb. 19: Sprachmittlungsaufgabe ohne Dialogführung. (Quellenangabe s. Anhang)

Assignment

Im Englischunterricht arbeitet deine Klasse gemeinsam mit eurer amerikanischen Partnerschule in Chicago an einem Projekt zum Thema *Extraordinary Jobs*. Du bist großer Skateboard-Fan und hast ein Interview mit einem bekannten deutschen Skateboarder gefunden. Dieses fasst du für die Website des Projekts auf Englisch zusammen.

Gib die wichtigsten Informationen des Textes – **in ganzen Sätzen – auf Englisch** wieder. Gefordert ist keine wörtliche Übersetzung, sondern die sinngemäße Wiedergabe des Textes.

1. Fasse zusammen, worauf Farid in seinem täglichen Leben achtet, um konzentriert und fit zu bleiben. **(2 Punkte)**

2. Fasse die Informationen zusammen, die du in dem Text über das Konzept, an dem Farid gerade arbeitet, erhältst. **(3 Punkte)**

Lebenswelt-Bezug und altersspezifische Themen

Textproduktionsaufgaben greifen häufig Themen auf, die einen Lebensweltbezug für die zu prüfende Altersgruppe simulieren sollen. Das kann so aussehen, dass in der Englischarbeit ein Bewerbungsschreiben oder eine Interessensbekundung verfasst werden soll. Der allgemeine Kontext wird vorgegeben, z.B. „du hast Interesse an einem Freiwilligenjahr“, und die Prüflinge können dann zwischen mehreren Beispielen wählen: Entwicklungsarbeit in Südamerika, Umweltschutzprojekte in Australien... Solche „typischen Beispiele“ treffen vermutlich ohnehin nur eine begrenzte Zielgruppe, für die sie eine reale Option zukünftiger Aktivitäten wären. Für alle anderen gilt es, sich in diese Situation hineinzusetzen und mögliche Details einigermaßen plausibel zu antizipieren.

Viele Schülerinnen und Schüler mit Autismus zeigen weniger Zugang zu sozialen Themen ihrer Altersgruppe. Ihnen fällt dann möglicherweise nicht nur der Perspektivwechsel insgesamt schwer, sondern ihnen fehlen zusätzlich auch noch sinnvolle Anhaltspunkte, um sich einen solchen Kontext logisch herzuleiten. Für sie eignen sich vor allem Aufgaben, die ihnen die Möglichkeit geben, ihr reales Wissen oder ihre Erfahrungen einzubringen:

- Ein Thema aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler verknüpft mit einer passenden oder ggf. flexiblen Wahl der Beispiele und klaren Bearbeitungskriterien, z.B. „Verfasse eine Buchbeschreibung für ein Buch, dass du gelesen hast. Berücksichtige folgende Kriterien: ...“
- Reale Situationen und Begebenheiten: ein tatsächlich absolviertes Praktikum, einen realen Ausflug mit der Klasse usw.
- Die Möglichkeit, über seine echten, anstelle von ausgedachten Interessen zu schreiben.

Aufgabenkonstruktion

Besonders ungünstig sind Aufgabenkonstruktionen, bei denen Schülerinnen und Schüler mit Autismus über ein fiktives, nicht real stattgefundenes Erlebnis schreiben sollen, oder einen Text verfassen, in dem sie unwahre Gegebenheiten behaupten müssen.

Abb. 20: Textproduktionsaufgabe zu einem „Filmabend“. (Quellenangabe s. Anhang)

Aufgabe IV	Textproduktion	Write about all of these aspects:
Writing an email		
Last weekend you watched a movie.		• where you watched it • who was with you • what the movie was about • special effects, stunts, music, animation, make-up... • why you liked it / didn't like it • who should watch it / not watch it and why? • ???
Write an email to your friend in England and tell her / him about it. (You can make it up, it doesn't have to be a real movie.)		
Write 120-150 words.		

In diesem Beispiel sollen die Prüflinge eine E-Mail an einen fiktiven Freund oder eine fiktive Freundin in England schreiben. Diese soll sich inhaltlich um einen Film drehen, den die Schülerin oder der Schüler am letzten Wochenende gesehen hat. Dieser Kontext wird gesetzt: „Last weekend you watched a movie“. Für den Fall, dass das gar nicht der Realität entspricht, enthält die Aufgabenstellung einen Ausweg: „You can make it up, it doesn't have to be a real movie“. Auch hier steht der Gedanke dahinter, dass es keinen Unterschied macht über ein reales Erlebnis zu schreiben oder über ein ausgedachtes. So darf das Filmerlebnis auch in der Fantasie konstruiert werden.

Für Schülerinnen und Schüler mit Autismus ist das Thema der Aufgabe an sich sehr gut geeignet, denn die Möglichkeit über einen Film (oder vielleicht auch eine Serie...) zu schreiben ist nah an ihren Alltagserfahrungen und trifft vermutlich auf so gut wie alle gleichermaßen zu. Die Aufgabenkonstruktion ist dagegen mehr als ungünstig. Die Setzung „last weekend“ wird von ihnen möglicherweise wörtlich als Bedingung verstanden, die eingehalten werden muss. Die naheliegende Alternative, ggf. über einen Film zu schreiben, den sie vor zwei oder vor drei Wochen gesehen haben, oder einfach über einen Film, den sie gut finden, wird nicht angeboten. Dabei wäre dies der einfachere Weg, die Aufgabenstellung individuell offen zu gestalten, als die vergleichsweise komplexe Anforderung, sich einen Film auszudenken. Um diesem Dilemma zu entgehen, müssten die Prüflinge streng genommen lügen oder „heimlich“ den gesetzten Anforderungen zuwiderhandeln. Dass die Lehrkraft am Ende gar nicht überprüfen kann, wann der Film gesehen wurde (und es ihr vermutlich auch gleich wäre), löst die Konfliktsituation für die Schülerin oder den Schüler leider nicht auf.

Für autistische Kinder und Jugendliche sind Aufgabenkonstruktionen, die reale Erfahrungen oder Interessen einbeziehen, die bessere Option. Eine mögliche Aufgabenvariante dieses

Beispiels könnte auch lauten: „Schreibe über einen Film, den du in der letzten Zeit gesehen hast“. Damit können Aufgabenkonstruktionen vermieden werden, bei denen die Jugendlichen lügen oder sich komplexe Erlebnisse, Szenarien oder Kontexte ausdenken müssten.

Interpretation von Karikaturen und Comics

Comics als Lektüre oder Hobby sind auch bei einer ganzen Reihe von Schülerinnen und Schülern mit Autismus beliebt. Als Aufgabenformat im Unterricht oder in einer Prüfungssituation sind sie dennoch nur bedingt geeignet. Das hat einmal damit zu tun, dass Stil und Thema vorgegeben und nicht nach eigenem Interesse ausgewählt werden. Aber es gibt hier noch weiteren Arten von Barrieren:

- Es ist möglich, dass das visuelle Erkennen des abgebildeten Kontextes nicht gelingt und das Bild oder die Abbildungen nicht korrekt erfasst werden. Darauf wurde bereits im Teil I dieser Arbeitshilfe hingewiesen.
- Das Verstehen und Interpretieren der abgebildeten Handlungen oder Aussagen kann vergleichbare Hürden zur Interpretation literarischer Texte beinhalten.

Beide Aspekte hängen miteinander zusammen. Das visuelle Erkennen bildet die Voraussetzung dafür, den Kontext verstehen zu können. Gleichzeitig kann eine visuell eindeutige Abbildung, z.B. eine Karikatur, implizite Bedeutungen enthalten, die sich der Schülerin oder dem Schüler mit Autismus nicht erschließt. Beachten Sie bei der Verwendung von Comics oder Karikaturen daher, dass folgende Hindernisse auftreten könnten:

- Mimik und Gestik der abgebildeten Figuren werden evtl. nicht erkannt und somit auch Stimmungen und Haltungen in der Interpretation nicht berücksichtigt.
- Unausgesprochene Informationen werden u.U. nicht erfasst, dazu zählen gängige Stilmittel wie Auslassungen, Anspielungen, Verweise usw.
- Dadurch können auch Handlungsabfolgen zwischen mehreren Bildern unklar bleiben, beispielsweise bei einer Graphic Novel.
- Karikaturen beinhalten in der Regel unausgesprochene, angedeutete Botschaften, Übertreibungen, Anspielungen auf Ereignisse oder Charakteristika einer Person, visualisierte Ironie oder auch eine Kombination aus expliziter und impliziter Aussage. Gerade die impliziten Bedeutungsebenen werden u.U. nicht erfasst. Eine kriteriengeleitete (logische) Analyse des Zusammenhangs von Bildelement und Bedeutung gelingt oft besser als eine spontane Interpretation.
- Witze oder Pointen, die auf das soziale Miteinander oder den sozialen Kontext bezogen sind, werden möglicherweise nicht erfasst.

Insgesamt bietet es sich an, Karikaturen und Comics eher mit Bedacht als Aufgabenformat oder Stilmittel einzusetzen. Für viele Schülerinnen und Schüler mit Autismus ist es der bessere Weg, vergleichbare Aussagen, Auffassungen oder Meinungen schriftlich formuliert als Arbeitsmaterial zur Verfügung zu stellen.

Hinweise zur grafischen Gestaltung von Arbeiten

Abbildungen

- Verzichten Sie auf Abbildungen ohne inhaltliche Funktion: motivierende Icons, Glückssymbole oder -sprüche usw.
- Verzichten Sie auf Bebilderungen, wenn sie nicht unmittelbar zum besseren Verständnis der Aufgabe erforderlich sind.
- Achten Sie auf eine einwandfreie Qualität von Abbildungen.
- Platzieren Sie Abbildungen dort, wo sie für die Bearbeitung gebraucht werden, d.h. möglichst nicht im Anhang oder am Ende des Aufgabenteils.
- Prüfen Sie bei Infografiken, ob die Informationen aus der Abbildung klar zu entnehmen sind. Führen Sie diese ggf. neben der Grafik noch einmal auf – oder verzichten Sie ganz auf den Bildhintergrund.
- Geben Sie den Quellennachweis in einer Fuß- oder Endnote an, nicht in oder unmittelbar unter der Abbildung.
- Achten Sie darauf, dass die Abbildungen zur Aufgabe passen und sich logisch sinnvoll einfügen.
- Ergänzen Sie Karikaturen ggf. durch eine Bildbeschreibung.

Strukturhilfen

- Ermöglichen Sie ein sukzessives Bearbeiten der Aufgaben, in dem Sie nach jeder (Teil-) Aufgabe ein Bearbeitungsfeld für die Lösung bzw. Antwort einfügen.
- Geben Sie zur Aufgabe passende Lösungsfelder vor. Achten Sie auf eine logische Zuordnung von Bearbeitungsfeldern zu den erforderlichen Antworten (z.B. 4 Begriffe – 4 Linien zum eintragen).
- Binden Sie dort, wo es sinnvoll ist, strukturierte Aufgabenformate mit geringen Schreibanforderungen ein: Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben, Vervollständigung von Tabellen etc.

Gesamtlayout

- Achten Sie darauf, dass sich die (Teil-) Aufgaben visuell gut voneinander abheben.
- Zusammengehörige Aufgabenelemente (z.B. erläuternde Skizze, Aufgabenstellung und weitere Hinweise) sollten sichtbar im Zusammenhang präsentiert werden.
- Vermeiden Sie Seitenumbrüche innerhalb einer Aufgabenstellung.
- Heben Sie wichtige Elemente oder Informationen, z.B. Operatoren, hervor.
- Gehen Sie sparsam mit verschiedenen Schrifttypen, -größen und Hervorhebungen um.
- Prüfen Sie die Aufgaben auf Tippfehler, korrekte Satzzeichen und Nummerierungen, Auslassungen oder fehlende Worte.
- Verwenden Sie ein in sich schlüssiges und konsistentes Layout (Schrifttypen, Zeilenabstände, Einzüge, Absätze usw.).

Hinweise für barrierefreie Aufgabenstellungen

Klare und sachliche Sprache

- Benutzen Sie eindeutige Begriffe und Formulierungen.
- Verwenden Sie eine sachliche Sprache.
- Vermeiden Sie Redewendungen, Sprichwörter, umgangssprachliche Formulierungen und Höflichkeitsfloskeln.
- Ziehen Sie in Aufgabenstellung den Imperativ mehrdeutigen Höflichkeitsformulierungen vor („Suche drei Beispiele aus“ anstatt „Du kannst dir 3 Beispiele aussuchen“).
- Wählen Sie eine übersichtliche Satzstruktur, vermeiden Sie Schachtelsätze.
- Lassen Sie alle für die Bearbeitung nicht relevanten Informationen weg (Füllwörter, Einschübe, Verweise, Exkurse...).
- Prüfen Sie, ob die Aufgabenstellung bei einem wörtlichen Sprachverständnis missverstanden werden kann.

Konkrete Angaben zur Aufgabenbearbeitung

- Der eigentliche Arbeitsauftrag sollte im Gesamtgefüge gut erkennbar sein.
- Stellen Sie sicher, dass der gewählte Operator der erwarteten Aufgabenbearbeitung entspricht.
- Vervollständigen Sie die Aufgabenstellungen durch konkrete Angaben zur formalen Bearbeitung, z.B. zum Umfang („Schreibe 100 bis 120 Wörter“), zu notwendigen Zwischenschritten oder hinsichtlich eines Antwortsatzes.
- Bedenken Sie vor dem Hintergrund des Erwartungshorizonts, ob für eine vollständige Aufgabenbearbeitung bestimmte inhaltliche Aspekte zusätzlich konkret benannt werden müssen.
- Prüfen Sie Aufgabenstellungen im Hinblick auf unausgesprochene Erwartungen (inhaltliche Aspekte, Lösungswege...) – und benennen Sie diese ggf.
- Achten Sie auf eine sorgfältige Beschriftung der für die Bearbeitung benötigten Abbildungen, Materialien, Textquellen etc. und greifen Sie die gewählten Bezeichnungen in der Aufgabenstellung auf.
- Stellen Sie sicher, dass die Aufgabenstellung auf das Arbeitsmaterial (Texte, Bildmaterialien) eindeutig Bezug nimmt, z.B. indem Informationen, Formulierungen, Namen oder Sachverhalte korrekt aufgegriffen werden.
- Achten Sie darauf, dass auch alle weiteren Verweise und Bezüge in der Aufgabenstellung eindeutig und konkret sind (z.B.: Welche Autorin ist gemeint? Um welche Beobachtungen geht es? etc.).

Hinweise zur inhaltlichen Gestaltung von Arbeiten

Texte erfassen und interpretieren

- Nutzen Sie Texte mit sachlichen Themen und sachlicher Sprache.
- Verwenden Sie sprachlich und semantisch eindeutige Texte.
- Kennzeichnen Sie mehrdeutige Aussagen (Redewendungen, Metaphern, Ironie) im Text und erläutern Sie diese im Anhang.
- Verzichten Sie auf die Interpretation von sprachlichen Bildern, Handlungsmotiven und Gefühlen wann immer es möglich ist.
- Verzichten Sie möglichst auf Aufgaben, die das Hineinversetzen in eine Figur oder einen Charakter erfordern.
- Achten Sie in Texten darauf, dass unterschiedliche Perspektiven kenntlich gemacht sind und eindeutig zugeordnet werden können (z.B. bei wörtlicher Rede mehrerer Personen).

Kontexte, Rahmenhandlungen & Aufgabenkonstruktion

- Verzichten Sie auf soziale Kontexte und Rahmenhandlungen, wann immer sie für die eigentliche Prüfungsleistung nicht erforderlich sind.
- Halten Sie soziale Kontexte und Rahmenhandlungen andernfalls sachlich, verzichten Sie auf unnötige Personalisierungen, Ausschmückungen, Dialoge oder Nebenhandlungen.
- Vermeiden Sie konstruierte Rahmenhandlungen, in denen die Schülerin oder der Schüler selbst eine Rolle einnehmen soll. Ermöglichen Sie eine faktenorientierte und realitätsnahe Bearbeitung, z.B. ohne falsche Aussagen über sich selbst treffen zu müssen. („Du fährst mit deiner Oma nach London...“, „Du machst ein Praktikum...“)
- Vermeiden Sie logische Brüche oder Widersprüche in Aufgabenstellungen, konstruierten Kontexten und Beispielen.
- Verzichten Sie auf Aufgaben mit irrationalen oder surrealen Kontexten.

Erfahrungshorizont

- Berücksichtigen Sie, dass Schülerinnen und Schüler mit Autismus häufig nicht die gleichen sozialen Interessen und Erfahrungen wie Gleichaltrige teilen und weniger Zugang zu typischen sozialen Themen der Altersgruppe haben.
- Wählen Sie stattdessen Aufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre realen Erfahrungen und Interessen einbringen können.

Erwartungen und Transparenz

- Achten Sie darauf, dass die Anforderungen der Aufgabe und der Erwartungshorizont einander entsprechen.
- Geben Sie eindeutige Informationen und einen möglichst vollständigen Überblick zum Erwartungshorizont der Aufgaben.
- Geben Sie genaue Hinweise zu erforderlichen Arbeitsschritten wo immer es möglich ist.

Quellenangaben der Abbildungen

- Abb. 1: Eigene Darstellung.
- Abb. 2: Url: <https://de.wikipedia.org/wiki/Informationsgrafik#/media/Datei:C3%96lkonzerne.jpg>. (1.2.2022)
- Abb. 3: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Mittlerer Schulabschluss 2018, „m-Version“
- Abb. 4: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Mittlerer Schulabschluss 2012
- Abb. 5: Eigene Darstellung.
- Abb. 6: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Schriftliche Überprüfung 2016
- Abb. 7: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Mittlerer Schulabschluss 2014
- Abb. 8: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Erster Schulabschluss 2014
- Abb. 9: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Abitur 2017
- Abb. 10: Eigene Darstellung.
- Abb. 11: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Mittlerer Schulabschluss 2013
- Abb. 12: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Abitur 2020, Externenprüfung
- Abb. 13: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Abitur 2020, Externenprüfung
- Abb. 14: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Mittlerer Schulabschluss 2016
- Abb. 15: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Mittlerer Schulabschluss 2016
- Abb. 16: Eigene Darstellung.
- Abb. 17: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Mittlerer Schulabschluss 2019
- Abb. 18: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Mittlerer Schulabschluss 2014
- Abb. 19: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Schriftliche Überprüfung 2014
- Abb. 20: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Erster Schulabschluss 2018