



Mehr Ressource und weniger Verantwortung – Die Feststellung des Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (GE)

Zum problematischen Umgang der Schule mit einem Kind mit Autismus-Spektrum-Störung

„Jede Beeinträchtigung hat bestimmte Barrieren und braucht daher spezifische Hilfsmittel, um sie auszuräumen.“ (betroffene Mutter/Autismus-Fachberaterin)

Ein Kind im Autismus-Spektrum mit all seinen Facetten in der allgemeinen Schule zu beschulen, ist immer eine besondere Herausforderung für alle verantwortlichen Akteure im Umfeld Schule, insbesondere für die zuständige Klassenlehrkraft. Dieser Tatsache sind wir uns bewusst. Doch 15 Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK ist es in den Schulen in Deutschland üblich, kaum eine Schule hat keine Erfahrung im Umgang mit Kindern mit Autismus gesammelt. Ebenso ist es in Hessen seit mehreren Jahren der Regelfall, dass diese Kinder mit ihrem speziellen individuellen Förderbedarf unter Einsatz der vorbeugenden Maßnahmen beschult werden, ohne dass sie einen besonderen Zuschreibungsstatus erhalten. Es gilt nun aber auch, die eigene Haltung zur Behinderungsform und damit zum Lernenden anzupassen.

Wir wenden uns nun daher im Nachgang des Förderausschusses nochmals an Sie, weil wir unsere Sichtweise des Kindes im Mittelpunkt, seiner Persönlichkeit und seinem Recht auf Zugang zu Bildung erklären möchten sowie die Schule an die modernen wissenschaftlichen Standards mit differenzierenden und individualisierenden fachdidaktischen Mitteln und mithilfe des Instrumentariums einer fördernden pädagogischen Diagnostik der allgemeinen Schule erinnern möchten. **Für das Kind gilt:**

- Das Festhalten der Schule am Förderschwerpunkt GE widerspricht den Grundwerten unserer demokratischen Gesellschaft, die auf Respekt und Toleranz beruhen und die dem unmittelbar anwendbaren **Diskriminierungsverbot** unterliegen.
- **Denn eine nicht gesicherte Zuschreibung des Kindes zur geistigen Behinderung verletzt die Würde des Menschen.** Denn die fachliche Einschätzung seines Leistungspotenzials basiert zum aktuellen Zeitpunkt nur auf Vermutungen seitens Schulbehörde. Seine sozial-adaptiven Kompetenzen werden durch die Stereotypen und Verhaltensweisen des Autismus-Spektrums überlagert. Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass der Schüler lernfähig ist und das Gelernte eigenständig anwenden kann (z.B. Abzählen im Morgenkreis: er weiß, ob er Nummer 5 oder Nummer 14 ist/Zuordnung Lauten zu Anfangsbuchstaben/Einhaltung und Nutzung erlernter Regeln).
- **Der von der Schule gewünschte Förderschwerpunkt GE beschränkt das Kind von Anfang an in seinem Recht auf Bildung.** Die Herausnahme des Kindes aus dem individuellen Rechtsanspruch auf schulische Bildung durch Einsortierung in

den untersten Bildungsgang fokussiert den Schwerpunkt auf den Erwerb von lebenspraktischen Kompetenzen.

- **Nach dem Schulrecht steht das Kind im Mittelpunkt. Seine individuelle Förderung sind oberstes Prinzip.** Der Wunsch der Schule nach dem gleichförmigen und homogenen Lernen in denen ein Kind mit Behinderung keinen Platz hat, entspricht nicht dem Geist des Schulgesetzes mit dem Postulat der UN-KRK und dem individuellen Rechtsanspruch des Kindes auf Bildung.
- **Wenn das Kind aufgrund seiner Behinderung als Störfaktor im Unterricht zu betrachtet wird, ist der Unterricht anzupassen, um die gefühlte Störung zu überwinden.** Inklusion im Sinne der UN-BRK stärkt das Grundrecht des Einzelnen auf selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe und fordert von unserer Gesellschaft Akzeptanz und Toleranz. Das behinderungsbedingte Lautieren und eine teilweise Verweigerung der geforderten Mitarbeit empfindet die Lehrkraft als Störung ihres ansonsten reibungslosen Lernbetriebs? Dies ist im Rahmen einer Eingangsstufe und mit Blick auf die vorgeschriebene Unterrichtsgestaltung im Umgang mit Heterogenität und Diversität nicht nachvollziehbar. Nicht das Kind, sondern die Schule muss sich anpassen. Sie muss im Rahmen eines individualisierten und adaptierten Unterrichts Strukturen entwickeln, die dem Kind Sicherheit bieten und innerhalb derer sich der Junge selbständig bewegen und seinen Lernaufgaben nachkommen kann.
- **Kinder mit Autismus-Spektrum gewöhnen sich nur langsam an neue Umstände.** Sie brauchen Zeit um Übergänge oder ein neues Umfeld zu verarbeiten und sich darin zurechtzufinden. Die ersten beiden Schuljahre eine Einheit, das Erreichen eines festen Klassenziels ist hier zunächst nicht vorgesehen. Vielmehr steht die individuelle Lernentwicklung des Kindes im Vordergrund. Im Rahmen der Eingangsstufe mit der Aufspaltung der ersten Klasse in zwei Schuljahre bleibt dem Kind die notwendige Zeit, zunächst erst einmal gut anzukommen und sich einzugewöhnen.

Für die allgemeine Schule gilt:

- **Die Ressourcendebatte ist loszulösen vom Status des Kindes. Sie dient nur vordergründig der Beschaffung von mehr Personal.** Es geht hier um 4,9 Stunden von 21 Wochenstunden und das in einer Schule mit sonderpädagogischer Grundzuweisung und Eingangsstufe, die im Verhältnis zu anderen Schulen bestens ausgestattet ist und gemäß Schulrecht von Anfang an eine flexible und er Schule direkt zugeordnete Unterstützung durch die Sonderpädagogik über die vorbeugenden Maßnahmen vorsieht. Die von der Schule gewünschte Feststellung der „geistigen Behinderung“ zielt vielmehr (und nach eigener Aussage der Schule) darauf ab, den Jungen aus dem regulären Unterrichtsbetrieb herauszulösen, weil die Schule glaubt, ihm nur dann „besonderes Material“ geben zu können und ihn

gesondert durch die Sonderpädagogin (4,9 von 21 Wochenstunden?) unterrichten zu lassen.

- **Individuelle Förderung setzt nicht erst durch Feststellung eines Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung ein.** Das Postulat der Schule vom gleichförmigen Lernangebot und von schulischen Anforderungen, die das Kind nicht erfüllt oder erfüllen kann, steht im klaren Widerspruch zu den Vorgaben des Schulgesetzes, dass im Sinne der UN-KRK seit den 90er Jahren das Kind und seinen individuellen Rechtsanspruch auf Bildung in den Mittelpunkt stellt.
- **Es stehen Materialien und Strukturen für die Arbeit mit autistischen Kindern und Jugendlichen für die Schulen des Landes Hessen bereit.** Diese sind nicht an einen Förderschwerpunkt oder Bildungsgang gekoppelt. Im Rahmen der Übergangsgestaltung und der bisher guten Förderung in der Kita kennt das Kind diese Materialien und Strukturen zur Orientierung und zum selbstwirksamen Handeln bereits (vgl. TEACCH, Metakom etc.). Diese sind in die laufende Unterrichtsgestaltung eines grundsätzlich adaptierten Unterrichts einzubetten, ohne dass hiermit noch weiteres besonderes Material notwendig wäre.

Wir verstehen in Zeiten des allgemeinen Personalmangels die Position der Schule, die nach weiterer, gesicherter und nachhaltiger „Ressource“ sucht, um den im Schulrecht geforderten differenzierten und adaptierten Unterricht zu gestalten, und die dafür selbstverständlich auch die nötige Unterstützung dafür benötigt. Doch dies muss auch beim Einsatz der Sonderpädagogik diskriminierungsfrei und ohne mögliche negative Folgen für die Persönlichkeit des Kindes sowie ohne die Einschränkung seiner Zukunftsperspektiven geschehen.

1. Die Lernausgangslage beim Kind

Der Junge hat eine **Autismus-Spektrum-Störung** (= ASS; ICD-10, F 84.0 Frühkindlicher Autismus) mit einer **expressiven Sprachentwicklungsstörung** (ICD-10, F 80.1) und einer **ADHS** (ICD-10, F 90 einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung).

Autismus ist eine komplexe und vielschichtige neurologische Entwicklungsstörung. Autismus-Spektrum-Störungen gehören zu den Störungen der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung, die sich auf die Entwicklung der sozialen Interaktion, der Kommunikation und des Verhaltensrepertoires auswirken. Die kognitiven Systeme, die unser Verhalten im gemeinsamen Raum gewährleisten, funktionieren bei Menschen mit ASS anders, ohne dass dies automatisch mit einer Einschränkung des kognitiven Potenzial oder gar mit einer geistigen Behinderung einhergeht.

Autismus-Spektrum wie auch Personen mit Trisomie 21 einen anderen Umfang der Aufmerksamkeit haben als neurotypische: Die Menschen im Autismus-Spektrum in der experimentellen Gruppe erkannten im Durchschnitt simultan mehr Striche innerhalb von 250 Millisekunden als die neurotypischen Menschen in der

Vergleichsgruppe und unterscheiden sich darin noch deutlicher von Personen mit Trisomie 21. Die Unterschiede sind hoch signifikant. (A.Zimpel, 2022, S. 60)

Vier wesentliche Aspekte sind ausschlaggebend für die andere Wahrnehmung sowie ein anderes Verständnis der Betroffenen:

1. die **Reizfilterschwäche**, die mit einer Über- oder Unterempfindlichkeit von Sinneswahrnehmungen einhergehen kann (Geräusche, Licht, Gerüche, usw.).
2. die „**Theory of Mind**“ ist bei Menschen mit ASS nicht ausgeprägt. Die Fähigkeit zu wissen, dass man selbst fühlt, oder auch die Fähigkeit sich in andere Menschen hineinzusetzen ist eingeschränkt. Gefühle, Absichten, Gedanken von anderen werden nicht verstanden.
3. die **zentrale Kohärenz**, d.h. Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen und sie in sinnvolle Zusammenhänge einzubetten, fehlt. Die Wahrnehmung von Menschen mit ASS erfolgt in Details, nicht in sinnvollen Zusammenhängen. Aufmerksamkeit richtet sich auf Einzelheiten und bleibt dort hängen.
4. die **exekutiven Funktionen** sind eingeschränkt: Menschen mit ASS können nur schwer eine Handlung planen, strukturieren, automatisieren. Die Planung und Automatisierung von mehrschrittigen Handlungsabläufen sowie ein flexibler Umgang mit Veränderungen sind kaum möglich.

Autismus geht oft einher mit **Komorbiditäten**, wie auch in diesem Fall, u.a. mit einer **Sprachentwicklungsstörung** und einer **mangelnden Aufmerksamkeitsspanne** bzw. einem sprunghaften, interessen geleiteten Aufmerksamkeitsverhalten sowie Schwierigkeiten in der Grob- und Feinmotorik. Aus den Gesprächen mit der Mutter, den Therapeutinnen und der Teilhabeassistentin lassen sich bereits Schlüsse ziehen: Das Kind zeigt erste Fortschritte, benötigt jedoch weiterhin individuelle Hilfestellungen, um sich im Unterricht zurechtzufinden. Er kann sich aktuell nicht über längere Zeiträume hinweg konzentrieren, hat Schwierigkeiten, Zusammenhänge zu erkennen, und benötigt zusätzliche Erklärungen sowie eine ruhige Arbeitsumgebung. Das Einhalten von Regeln in der „normalen“ Welt und der Umgang mit emotionalen Anforderungen bereiten ihm Probleme.

1.1. Autismus und die Folgen fürs Lernen

Autistische Schüler sind häufig sehr empfänglich für sensorische Reize. Laute Geräusche, visuelle Ablenkungen oder hektische Umgebungen können das Kind stark belasten. Diese Überstimulation kann zu einem sogenannten **Meltdown** führen – einem intensiven, schmerzhaften emotionalen Zustand, der von außen oft als unkontrollierter Gefühlsausbruch (Schreien, Beleidigungen, Wutausbrüche) wahrgenommen wird. Alternativ kann ein Kind mit ASS in einen **Shutdown** verfallen, bei dem er sich extrem von seiner Umgebung zurückzieht und kaum noch auf äußere Reize reagiert („Einfrieren“). Beide Zustände sollten nach Möglichkeit vermieden werden, da sie für die Betroffenen

immer sehr belastend sind und negative körperliche sowie psychische Folgen haben können.

Oft zeigen autistische Schüler diese Reaktionen nicht sofort im schulischen Umfeld, sondern erst, wenn sie in eine sichere Umgebung zurückkehren – manchmal kann dies aber auch in der Schule vorkommen. Dies geschieht häufig, weil sie sich im Unterricht anpassen und ihre Überforderung durch **Masking** verbergen. Dieses sozial angepasste Verhalten mag auf den ersten Blick positiv erscheinen, kann jedoch langfristig zu Stress und Erschöpfung (bis hin zur Depression!) führen, da es das Nervensystem stark beansprucht. Es kann also nicht das vorrangige Ziel sein, ein angepasstes Verhalten herbeizuführen. Es ist daher wichtig, im Unterricht gezielte Rückzugsmöglichkeiten zu bieten. Ein ruhiger Arbeitsplatz abseits von Lärm und visuellen Ablenkungen, regelmäßige Pausen oder sogar ein eigener Rückzugsraum können helfen, sensorische Überlastungen zu vermeiden. Dies ermöglicht es ihm, sich zu erholen und seine Konzentration wieder aufzubauen. Manchen Schüler*innen haben auch Kopfhörer und das Hören von Musik oder einem Hörspiel, z.B. über MP3-Player, geholfen.

Menschen mit Autismus profitieren von **klaren und übersichtlich strukturierten Aufgaben**. Komplexe Anweisungen sollten in kleinere, leicht verständliche Schritte unterteilt werden. Visualisierungen oder zusätzliche Erklärungen können ebenfalls helfen, Verständnisprobleme zu verringern. Positive Verstärkung und klare, einfühlsame Kommunikation sind entscheidend. Das Kind benötigt kontinuierliche Unterstützung, um emotionale Herausforderungen zu bewältigen. Das Erkennen seiner Fortschritte und regelmäßiges Lob können ihm helfen, seine Frustrationstoleranz zu verbessern und eine positive Einstellung zum Lernen zu entwickeln.

Außerdem ist es sehr wichtig, ihm zu erklären, warum eine Aufgabe wichtig ist und gemacht werden muss. Dies lässt sich mit der **Theory of Mind** begründen. Sie bezeichnet die Fähigkeit, die Gedanken, Gefühle, Absichten und Perspektiven anderer Menschen zu verstehen und vorherzusagen. Es bedeutet, sich in die Lage einer anderen Person hineinzusetzen und zu erkennen, dass diese möglicherweise andere Überzeugungen oder Emotionen hat als man selbst. Diese Fähigkeit entwickelt sich normalerweise in der frühen Kindheit und ist entscheidend für soziale Interaktionen und Empathie. Bei Menschen mit Autismus kann die Theory of Mind eingeschränkt sein, was zu Schwierigkeiten führt, die Absichten und Emotionen anderer richtig zu interpretieren. Dies spielt auch eine Rolle bei sozialen Konflikten sowie bei der Integration in die Peer-Group. Um seine sozialen Fähigkeiten zu fördern, können angeleitete Gruppenarbeiten oder Rollenspiele, bei denen klare Regeln und Rollen vorgegeben sind, hilfreich sein. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, dass er nicht überfordert wird.

Es gibt eine Reihe von Vorschlägen zu Maßnahmen, die dem Jungen helfen können, sich besser auf den Unterricht einzulassen und seine emotionalen und sozialen Kompetenzen fördern. Es wird ihm sehr viel leichter fallen, Lerninhalte zu erfassen, wenn er in einem Lernumfeld arbeitet, in dem er sich verstanden und gesehen fühlt. Eine regelmäßige

Überprüfung der Maßnahmen ist gewünscht, um sicherzustellen, dass sie seinem aktuellen Entwicklungsstand und seinen Bedürfnissen weiterhin gerecht werden (s. Förderplanung).

1.2. Autismus ist „kein Systemfehler, sondern ein anderes Betriebssystem“

„Die typischen Probleme, die sich aus den Besonderheiten der kognitiven Verarbeitung (Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Analyse und Verknüpfung von Informationen) ergeben, **können das Lernen und Handeln gravierend erschweren**. Ein effektiver pädagogischer Ansatz muss um diese Schwierigkeiten wissen und ihnen durch kompensierende Maßnahmen entgegenwirken.“ (Anne Häußler, TEACCH)

Bei Autismus ist immer zu berücksichtigen, dass Lernprozesse, die Einsicht in die Anwendung von Lerntechniken, schlussfolgerndes Denken etc. anders funktioniert und dies nicht automatisch mit einer Einschränkung der Intelligenz zusammenhängt. Eine verlässliche und standardisierte Intelligenztestung ist daher auch selten möglich bei Autismus, da die standardisierten Tests auf die Hirnfunktionen und den Umgang mit neurotypischen Menschen ausgelegt sind.

Die intellektuellen Einbußen von Autisten erscheinen häufig gravierend – doch liegt das womöglich auch daran, dass wir sie immer noch zu oft mit ungeeigneten Maßstäben messen. (Laurent Mottron, Spektrum 2013)

Der Siebenjährige lässt sich auch nicht einem Intelligenztest unterziehen. Aus informellen Verfahren gibt es relevante Hinweise und Anzeichen, dass er bewusst denkend handelt, sozial und kulturell lernfähig ist und selbständig eigene Schlussfolgerungen zieht und daher die Intelligenz nicht im Bereich der geistigen Behinderung anzusiedeln ist.

„Da autistische Menschen naturgemäß erhebliche Kommunikationsprobleme haben können, sind viele von ihnen nicht mit einem Intelligenztest testbar, so dass über ihre „wahre Intelligenz keine Aussagen gemacht werden können. In der Fachwelt gibt es derzeit Bestrebungen, die bisher vorgenommenen Kategorien autistischer Störungen aufzugeben. Autismus tritt oft zusammen mit einer hyperkinetischen Symptomatik auf.“ (Dr. Arne Schmidt, Kinder- und Jugendpsychiater Herdecke).

IQ-Werte sind auch kein gutes Maß für die Funktionsfähigkeit bei Autismus (Deborah Rudacille, The Transmitter, Studien zu den Neurowissenschaften, 6. Januar 2011):

„Unabhängig vom Test ist der IQ möglicherweise nicht der beste Indikator für die Fähigkeit einer Person mit Autismus, sich in der realen Welt zurechtzufinden. „Das Leistungsniveau einer Person kann stärker durch komorbide psychische Gesundheitsprobleme beeinflusst werden als durch den IQ ...

In einer kanadischen Studie beobachtet Peter Szatmari, Leiter der Abteilung für Kinderpsychiatrie und Verhaltensneurowissenschaften an der McMaster University in

Ontario eine erstaunliche Variabilität sowohl der Sprachfähigkeiten als auch des Verhaltens:

„Es gibt so viele Veränderungen, dass die IQ-Tests die Vielfalt der Kinder nicht erfassen können.“ Sogar im sehr begrenzten Bereich der akademischen Leistungen ist der IQ möglicherweise weniger relevant als gemeinhin angenommen.

Die Ergebnisse der Intelligenztestung bei Menschen mit ASS variieren stark, je nachdem wie sie gemessen wird.

Autistische und nicht-autistische Kinder mit demselben IQ wurden zu Forschungszwecken verglichen. Dabei realisierte Mottron, dass die Ergebnisse der Autisten deutlich variierten, abhängig von dem Test, mit dem gemessen wurde – dem Hamburger-Wechsler-Test oder Raven-Matrizen-Test. In Autisten ohne Sprachprobleme« meint Mottron »haben wir beobachtet, dass der Raven-Test eine im Vergleich zum Wechsler-Test um 30 Perzentile höhere Intelligenz misst. Das ist der Unterschied zwischen einer leichten Intelligenzbehinderung und normaler Intelligenz, oder der zwischen normaler Intelligenz und Hochbegabung. Ein großes Problem, denn standardmäßig wird meist der Hamburger-Wechsler-Test verwendet. Dadurch kann es vorkommen, dass autistische Kinder systematisch unterschätzt werden – zusätzlich zu Vorbehalten aufgrund der ungewöhnlichen Art der Kinder. (Linus Müller, Autismus & Intelligenz, Humboldt-Uni Berlin 2023)

Die bisherigen medizinischen Gutachten und Stellungnahmen treffen bzgl. der möglicher kognitiver Einschränkung beim Kind bisher keine Aussagen. **Eine geistige Behinderung wurde bisher nicht festgestellt.** Auch die Sonderpädagogik, die ausgerechnet den Wechsler-Test anwendet, kann das nicht gesichert feststellen. Den neueren wissenschaftlichen Studien zufolge ist zudem die Art und Ausprägung der Autismus-Spektrum-Störung deutlich relevanter als die Feststellung des IQ-Wertes. Nur eine gezielte Förderung mit direktem Bezug zu den autistischen Merkmalen, Sprach- und Konzentrationsförderung etc. kann Lernfortschritte beim Kind erzielen. Die Sonderpädagogik hilft nicht weiter, die vorliegenden acht Förderschwerpunkte haben keine eigene Spezialisierung auf Autismus.

2. Sonderpädagogische Diagnostik und ihre Wirksamkeit für den Unterricht

Aufgrund der Erfahrungen im letzten Jahrzehnt im inklusiven Unterricht mit Kindern mit Autismus und der obigen Ausführungen dürfte klar sein, dass Kinder mit ASS nicht ohne weiteres in das Cluster der acht Förderschwerpunkte einsortiert werden können, um damit automatisch eine „richtige“ Förderung zu erhalten. So könnten auch die Förderschwerpunkte Sprache, EMS, LE infrage kommen. Keineswegs bildet die Summe mehrerer Förderschwerpunkte den Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt GE.

2.1. Lernprozessorientierte Verlaufsdagnostik statt defizitorientierter Statusdiagnostik

Das aktuell abgeschlossene Metavorhaben des Forschungsprojektes zur sonderpädagogischen Förderung und inklusiven Bildung des BMBF (MinkBi) kommt im Gesamtergebnis zu dem Schluss, dass die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (inkl. der förderdiagnostischen Stellungnahmen) eine **hohe Beliebigkeit** aufweist und diese Form der Statusdiagnostik zur Kategorisierung von Kindern mit Behinderung in die acht Förderschwerpunkte regional höchst unterschiedlich gehandhabt wird. Gleichzeitig wurde ihre Relevanz für die Bildungskarriere des einzelnen Kindes aufgrund der **Fokussierung auf die behinderungsbedingten Defizite** kritisch hervorgehoben. Es wurde grundsätzlich die Frage diskutiert, ob es nicht besser wäre, diejenigen Barrieren im Einzelfall festzustellen (s. Definition von Behinderung nach WHO, ICF-CY), die nicht beim Kind zu verorten sind, sondern im Umfeld Schule ausgeräumt werden müssen (Vgl. Handlungsleitfaden des Forschungsprogramms des BMBF: Lukas Hümpfer-Gerhards, Vera Moser ed al.: **'Schule & Autismus – schAUT'**: Barrieresensible Gestaltung inklusiver Schulen, Berlin 2024). Eine andere Betrachtung von Förderung rückt zunehmend in der wissenschaftlichen Diskussion in den Vordergrund: Die **lernprozessorientierte, fördernde Verlaufsdagnostik** sowie die damit einhergehende vorrangige und spezifische fachdidaktische Kompetenz und Verantwortlichkeit der Lehrkräfte der allgemeinen Schule, die mithilfe der ergänzenden unterstützenden Angebote der Sonderpädagogik im Rahmen der Konzeption der inklusiv arbeitenden Schule den Bildungsanspruch des einzelnen Kindes umsetzen.

Die Kritik in der aktuellen Forschungsdiskussion an einer Diagnostik, die nur der Zuschreibung zu dem einem der acht Förderschwerpunkte dienen soll, ist berechtigt. Nach Durchsicht des sonderpädagogischen Gutachtens bestehen auch in diesem Fall erhebliche Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Verfahrens, denn die Bezugnahme auf reine Vermutungen deuten auf die oben beschriebene Beliebigkeit bei der Feststellung hin. Mit dem Erlass zu den Kriterien der sonderpädagogischen Diagnostik hat Hessen die Differenzialdiagnostik als Selbstbindung der Verwaltung umgesetzt, um die geltende Rechtslage (Definition des Bildungsanspruchs fürs einzelne Kind!) abzusichern sowie die wissenschaftlichen Erkenntnisse moderner Pädagogik in die Praxis umzusetzen. In anderen hessischen Schulamtsbezirken werden die Kriterien des Erlasses des Hessischen Kultusministeriums bei Autismus bereits verbindlich verfolgt: **Eine Feststellung erfolgt bei schon (teilweiser) Nichterfüllung nur eines der Doppelkriterien nicht**, so dass das Kind mit Autismus zunächst in die Klassengemeinschaft in den inklusiv adaptierten Unterricht der Grundschule aufgenommen wird. In diesem Fall spricht die Sonderpädagogik dagegen eine Empfehlung für die Feststellung des Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung aus und stützt diese ohne eine gesicherte sonderpädagogische Diagnostik nur auf Schätzwerte und Vermutungen (vgl. Zufälligkeit der Vergabe des Labels ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ (Katzenbach, 2015, S. 38).

Das Dilemma zwischen der „helfenden“ Statuszuschreibung und der damit verbundenen Stigmatisierung des Kindes ist in der Forschung zur sonderpädagogischen Förderung bekannt. So sprach schon Wansing (2007) bei der **Feststellung der ‚Behinderung‘ von Essentialisierung, Sonderinstitutionalisierung und Entmündigung** der Betroffenen zum Zwecke ihrer Förderung und gesellschaftlichen Integration.

„Bezogen auf die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf finden sich empirische Hinweise darauf, dass diese Zuschreibung und daran anschließende besondere Behandlung nicht geeignet sind, um Diskriminierung entgegenzuwirken oder sogar Diskriminierung re-/produzieren:

- unklare und regional verschiedene Klassifikationskriterien und die „Fiktion“ einer nach „Intelligenz- und Leistungshomogenität kategorial zusammengesetzte[n] Schülergruppen mit Behinderungen“;
- Hinweise auf den Einfluss sozio-ökonomischer Faktoren auf die Kategorisierung als „Sonderschüler“;
- fehlende wissenschaftliche Nachweise der „Effizienz im Sinne belegter Schulleistungsvorteile von Sonder- gegenüber Regelschulen“;
- die Klassifikation ‚behindert‘ bewirkt negative Selbstzuschreibungen;
- Diskriminierung beim Eintritt in das Berufsleben.

(Julia Gasterstädt, Anna Kistner, Katja Adl-Amini: Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Projekt InDiVERS, 2020, Zitat gekürzt)

Betrachten wir die **sonderpädagogische Diagnostik als Grundlage zur fachlich qualifizierten didaktischen Weiterarbeit mit dem Kind**. Was bringt diese Statusdiagnostik für das Kind zum Schulbeginn mit Blick auf den Versuch, „passende bzw. nachteilsausgleichende Hilfe bereitstellen zu können“, indem sie genutzt wird, auch „ohne potentiell diskriminierende Zuschreibungen“?

Die Ambivalenz ist in den Vorgaben der UN-BRK bereits verankert: „Kernelement des Rechts auf Bildung ist das Recht auf eine diskriminierungsfreie Bildung in einem inklusiven Bildungssystem, in dem individuell angemessene Vorkehrungen getroffen werden. Dazu müssen aber entsprechende Bedürfnisse, so Katzenbach (2015), festgestellt werden.“ ... Im Vergleich der Verfahren wird deutlich, dass dabei die Expertise der Sonderpädagog*innen zentral ist. Ihre Gutachten, Stellungnahmen oder Berichte haben orientierende Funktion für das weitere Verfahren. Damit bleibt die Perspektive der Sonderpädagogik die machtvolle. (Julia Gasterstädt, Anna Kistner, Katja Adl-Amini: Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Projekt InDiVERS, 2020).

Die Sonderpädagogik sollte sich ihrer Rolle bewusst sein. Sie trägt eine hohe Verantwortung auf dem **schmalen Grad zwischen Entlastung/Förderung des Kindes**

und seiner Diskriminierung. Keinesfalls darf sie sich von der allgemeinen Schule und ihrem Wunsch nach mehr Ressource oder der Abgabe von Verantwortung instrumentalisieren lassen.

2.2. Förderschwerpunkt GE – Bedeutung und Zweck im hessischen Schulsystem

Der **Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (GE)** folgt einem eigenen Bildungsgang für Kinder und Jugendliche mit geistigen Behinderungen. Der Bildungsgang hat **keinen Lehrplan**, er bezieht sich vorwiegend auf den Erwerb **lebenspraktischer Fertigkeiten**, sieht keinen Schulabschluss vor und führt auch heute noch fast ausschließlich in die Werkstatt für behinderte Menschen (WfBM). Eine Teilhabe am Arbeitsleben ist somit nicht möglich, das Bildungsangebot ist von vorneherein begrenzt.

Der Förderschwerpunkt GE bleibt denjenigen Kindern und Jugendlichen vorbehalten, bei denen eine geistige Behinderung zweifelsfrei festgestellt wurde.

Kommt ein Kind ohne festgestellte geistige Behinderung beim Lernstoff nicht mit und hat es Lernrückstände von über zwei Jahren, so ist es möglich, den Bildungsgang in den **Förderschwerpunkt Lernen** herabzusetzen, um dem Kind Zeit zu geben und passende Lernangebote wählen zu können. Dort verbleibt es, ohne bei schwachen Leistungen oder nur geringem Lernzuwachs weiter „heruntergestuft“ zu werden. Dieser Förderschwerpunkt, der gleichzeitig mit einem verminderten Bildungsgang verbunden ist, so dass das Kind auf seinem individuellen Lernentwicklungsstand abgeholt werden und spezifisch gefördert werden kann, dient dem Schutz des Kindes vor Überforderung bei gleichzeitigem angemessenem Bildungsangebot. Der Förderschwerpunkt Lernen ist zu Beginn der Schulkarriere nur selten feststellbar, bezieht er sich doch (als rein deutsches Konstrukt in fragwürdiger historischer Tradition) nur auf die schulischen Leistungen eines Kindes.

Die **förderdiagnostische Stellungnahme** soll ein umfassendes Gesamtbild zur Lernausgangslage und zu den Fördermöglichkeiten fürs Kind in Form eines spezifischen Blicks auf Art und Ausprägung der Behinderung sowie deren Auswirkung auf die Fördermöglichkeiten und den erfolgreichen Wissenserwerb des Kindes liefern. Wir sind uns einig darüber, dass der Schüler eine besondere Ausprägung des Autismus zeigt und sehr eigene Zugangswege zu unserer Welt hat, die sich auch auf sein Lernen auswirken. Daher benötigt er eine spezifische individuelle Förderung. Hilfreich sind die **detaillierten Förderempfehlungen zur Unterstützung** des Kindes, die die Schule durch den Lernprozess des Kindes in den nächsten Jahren leiten können. Allerdings gelingt es der Stellungnehmerin nur zum Teil, das Lernpotenzial und die Fähigkeiten des Kindes zu erfassen. Das liegt insbesondere daran, dass für einen ausreichenden Beziehungsaufbau der Sonderpädagogin zum Kind sowie zur wirklichen Beschäftigung mit diesem Kind im Rahmen des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens nicht ausreichend Zeit bleibt. Ein Kind mit Autismus selbst präsentiert seine Fähigkeiten oft nicht auf Abruf, auch dieser Junge bleibt in seinem Verhalten introvertiert und auf sich zentriert, die gestörte Interaktion und Kommunikation mit dem sozialen Umfeld ist wesentlicher Teil der Behinderung. Somit bleibt die Einschätzung der Fähigkeiten des Kindes an vielen Stellen höchst vage.

Der Junge puzzelt z.B. nicht gern. Er macht dies nur, wenn er sehr speziell dazu motiviert wird, wenn er einen guten Tag hat und sich auf solche Aufgabenstellungen überhaupt einlassen kann. Deshalb ist die Schlussfolgerung der Stellungnehmerin zum ersten Teil des Intelligenztests (Puzzle zur Testung der visuellen Intelligenz), den das Kind weitgehend verweigert hat, unzulässig. Aus der Tatsache der Verweigerung, darf sie nicht den Schluss ziehen, es sei reines Unvermögen. So bleibt sie im Bereich der vagen Vermutung, die einer professionellen Vorgehensweise widerspricht und das Kind willkürlich stigmatisiert, anstatt hier zu einem validen Ergebnis zu kommen. Zudem hat sie sich nicht ausreichend mit dem Kind beschäftigt, sonst wüsste sie, dass die Förderempfehlung am Ende der Stellungnahme kontraproduktiv ist: Zur „Vorbereitung einer Lernumgebung mit Materialien, die den Jungen motivieren“ empfiehlt sie u.a. „Puzzle“ ebenso wie „Malangebote“. Beides macht das Kind überhaupt nicht gern, er ist somit keinesfalls damit zu motivieren.

Die allgemein anwendbaren Förderempfehlungen sind ohnehin nicht an einen Förderschwerpunkt oder einen Bildungsgang gebunden. Sie skizzieren vielmehr die grundsätzliche Voraussetzungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung im gesamten Bereich der kognitiven Begabung und werden den Regelschulen heute selbstverständlich bekannt. Es wäre zielführend, wenn die Empfehlungen sobald wie möglich umgesetzt würden. Kinder mit Autismus-Spektrum brauchen klare Strukturen, Pausen und Rückzugsmöglichkeiten (möglicherweise auch innerhalb der Klasse). Die Klassenlehrerin hat hierzu schon einiges unternommen, sie sollte hier die Erfahrung und Expertise der Sonderpädagogik erhalten, die im Rahmen der **vorbeugenden Maßnahmen** möglich und üblich ist. Bei Kindern mit Behinderungen setzt die Unterstützung für die Schule (§ 2 und 3 VOSB generell) und teils auch fürs Kind direkt (§ 4 VOSB mit Einverständnis der Eltern) unmittelbar mit Schulbeginn ein. Das muss nun umgehend anlaufen.

Im Ergebnis offenbart die förderdiagnostische Stellungnahme das **Dilemma zwischen der Suche nach Förderung und der daraus entstehenden Diskriminierung**. Das Ziel der Stellungnahme, nämlich die Empfehlung des Bildungsgangs GE, wurde den Eltern von Anfang an unmissverständlich kommuniziert. Fixiert auf den Wunsch, durch die sonderpädagogische Begutachtung nur eine Grundlage für das Bestehen der geistigen Behinderung zu liefern, kommt die Verantwortung und Pflicht zur Umsetzung des individuellen Rechtsanspruchs auf Bildung letztlich zu kurz. Fachlichkeit wird durch Haltung überlagert. Das Ergebnis soll das vorweggenommene Ziel nur bestätigen.

„Insbesondere kann aus dem Umstand, wonach beim Antragsteller eine [stereotype Behinderung] vorliegt, nicht ohne weiteres abgeleitet werden, er sei im schulrechtlichen Sinne geistig behindert“

stellte das Gericht fest. (VGH Kassel, Beschluss vom 8.9.2020 - Az. 7 B 1568/20). Der Verwaltungsgerichtshof folgt damit dem Tenor der Rechtsprechung im Fall Nenad in NRW:

Die Bestimmungen des Schulrechts dienen dazu, jedem die seinen Fähigkeiten entsprechende **bestmögliche Bildung** zukommen zu lassen. (Landgericht Köln, 5 O 182/16, RN 31)

2.2.1 Der Förderschwerpunkt GE als behördliche Feststellung der geistigen Behinderung

Mit der Empfehlung des Förderschwerpunktes GE kommt die Sonderpädagogik dem von der Schule ständig geäußerten Wunsch nach mehr sonderpädagogischer Ressource entgegen. Sie thematisiert dabei aber nicht, dass sie damit einem (sehr) jungen Menschen zu Beginn seiner Bildungskarriere (und nur auf der Basis von Vermutungen obwohl berechnete Zweifel bestehen) das Attribut der "geistigen Behinderung" zuschreibt und damit tief in sein Persönlichkeitsrecht eingreift. Diese Entscheidung kann **zu diesem frühen Zeitpunkt einer schulischen Lernkarriere irreversible, negative Folgen** für die Persönlichkeit und deren ganzes weiteres Leben haben. Sie ist also nicht sorglos zu treffen mit dem lapidaren Hinweis, man könne das in zwei Jahren überprüfen.

Eine grundlegende Amtspflicht besteht darin, vor einer Entscheidung den Sachverhalt umfassend zu untersuchen, wenn die Rechte einer Person berührt sein können. (Urteil Nenad, Schadensersatzklage beim Landgericht Köln, AZ 5 O 182/16, RN 34)

Diese Praxis ist gleichwohl umstritten: Ziemer bemängelt etwa, dass diese Fokussierung auf die vermeintliche Abweichung von der Norm administrativer Natur und weitgehend unkritisch in den Kanon der Sonder- und Heilpädagogik aufgenommen worden sei. Eine wissenschaftliche Debatte sei bisher ausgeblieben (Ziemer, 2018, S. 22). Die Diagnostik dieses Förderbedarfs findet traditionell unter Zuhilfenahme von Intelligenzmessung statt ... (Zimpel, 2017b, S. 85). In jüngster Vergangenheit ist diese Praxis vermehrt in die Kritik geraten, **weil der Förderbedarf geistige Entwicklung bei falscher Diagnostik Bildungsabschlüsse verhindern** und einen negativen Einfluss auf die Lebensgestaltung haben kann. (Torben Rieckmann, Internalisierbare Mengenbilder im individualisierten Mathematikunterricht, 2023. S. 17)

Die Definition der geistigen Behinderung nach der WHO bezieht sich auf das **Doppelkriterium 1. der Intelligenzmessung sowie 2. der Beobachtung der sozial-adaptiven Fähigkeiten** eines Menschen. Dieser Definition trägt der Erlass des Kultusministeriums zu den Kriterien für die Feststellung des Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung von 2021 (Abl. 11/2021) in Form der Selbstbindung der Verwaltung Rechnung: Die Feststellung des Förderschwerpunktes GE bedarf also obligatorisch des klaren Nachweises, dass der Intelligenzquotient unter 70 liegt UND die sozial-adaptiven Fähigkeiten aufgrund dieser Intelligenzminderung umfassend eingeschränkt sind.

Zum Kriterium II wendet die Stellungnehmerin lehrbuchmäßig die standardisierte Testung an, für die in der Wissenschaft (und bei der Sonderpädagogik) mit Blick auf bestimmte Behinderungen (u.a. ASS!) bereits Zweifel an der Validität der Verfahren bestehen.

In der eigenen Erprobung ergaben sich bei allen Kindern und Jugendlichen mit gesicherter IM-Diagnose auch weit unterdurchschnittliche AV-Werte sowohl im GAV als auch in allen AV-Kernskalen. Unklarer stellt sich die diagnostische Situation im Grenzbereich von IM und unterdurchschnittlicher Intelligenz dar. Liegen zusätzlich noch komorbide körperliche und sensorische Beeinträchtigungen oder gravierende Verhaltensstörungen [ASS] vor, die persönliche Assistenz erfordern, ist es schwierig zu entscheiden, ob die berichteten AV Defizite Folge einer (fraglichen) IM sind oder andere Ursachen haben. (vgl. Dieter Irblich, Sabine Kölbl und Markus Scholz, Verfahrensinformation zu den Vineland-3 – Third Edition, Stand 03.02.2023, S. 16)

Die Durchführung des standardisierten Tests der „Vineland Scales“ kann bei einem Schüler mit ASS aufgrund der für diese Behinderungsart typischen Einschränkungen nicht zu einem validen Ergebnis kommen. Bei Autismus liegen behinderungsbedingt bereits gewisse Einschränkungen in der selbständigen Handlungsfähigkeit vor. Die Neurodiversität begründet eine andere Sichtweise und andere Reaktionen des Betroffenen, die keine Rückschlüsse auf das Vorliegen einer geistigen Behinderung im sozial-adaptiven Bereich zulassen, sondern in der Natur der autistischen Störung begründet sind. Da u.a. bereits bestimmte Indizien auf die (vor)schulischen Fertigkeiten des Kindes hinweisen, ist gerade nicht davon auszugehen, dass die Intelligenzminderung die Ursache für die eingeschränkte Handlungsfähigkeit sein könnte. Alles, was er erlernt habe, sei nur Ausdruck einer schematischen Reproduktion, ähnlich der Konditionierung eines Tiers. („Es machte viel mehr den Eindruck, dass er bekannte Strukturen, die er sich angeeignet hatte, reproduzierte.“, FDS, S. 18)

Die Ignoranz dieser Faktoren und die fehlende Differenzierung der behinderungsbedingten Barrieren beim Kind den sozialen/emotionalen Zugang zu unserer Welt betreffend führen zur Vermutung einer geistigen Behinderung, die in ihrer Oberflächlichkeit und in der Einseitigkeit, wie sie in der förderdiagnostischen Stellungnahme beschrieben werden, die Würde dieses jungen Menschen verletzen.

2.2.2 Der Förderschwerpunkt GE nutzt der Schule, nicht dem Kind

Die Sonderpädagogik (und alle im Verfahren weiteren Beteiligten) haben den Sorgeberechtigten im Verlauf des gesamten Verfahrens stets suggeriert, nur **der Förderschwerpunkt GE sei die einzige Möglichkeit der Förderung für ihr Kind**. Mit der „Empfehlung GE“ wird das Kind an die "Ressource" gekoppelt. Da die Förderung im Schwerpunkt GE auf den individuellen Umgang mit der geistigen Behinderung zugeschnitten ist, ist hierfür eine zusätzliche Ressource von 4,9 Stunden pro Woche vorgesehen, die zur **zusätzlichen Förderung im lebenspraktischen Bereich** dient (s. Richtlinien HKM 2013). Das entspricht in Hessen einer erhöhten sonderpädagogischen Präsenz von ca. 2,4 Stunden im Vergleich zu den anderen

Förderschwerpunkten/vorbeugenden Maßnahmen in ihrer systemischen Zuweisung bei einem Wochenunterricht von 21 Stunden in der Grundschule.

Das Wort „Ressource“ klingt zunächst so positiv nach einem "Mehr" an Förderung, für das sich nicht ausreichend informierte Eltern nicht mehr gegen das damit verbundene Etikett GE (= geistig behindert) wehren können. Die allgemeine Schule geht oft davon aus, dass man ohne sonderliche Gewissensbisse Kinder als behindert etikettieren kann, weil Etikettierungen nicht mehr mit der negativen Konsequenz der schulischen Aussonderung verbunden sind. Und auch die Eltern der betroffenen Kinder leisten keinen sonderlichen Widerstand, weil sie ja mit dem Versprechen auf mehr Lehrerstunden für ihre Kinder gelockt werden können und solchermaßen die bedenkliche Stigmatisierung ihrer Kinder als eine wohltätige Hilfe erleben. Die Schritte von Stufe 1 zur Stufe 2 oder von der Normalität zur Behinderung werden in der Folge kürzer und kürzer, denn Deklassierung von Kindern wird staatlich belohnt. (Wocken, Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff, Pkt 4.1)

Wocken hat vorgerechnet: In den allgemeinen Schulen sprechen wir (analog zur Förderschule!) von **4,9 Stunden im Gegensatz zur "systemischen Zuweisung" bei den anderen Förderschwerpunkten bzw. Vorbeugenden Maßnahmen** (analog Förderschule nämlich umgerechnet ca. 2,5 Stunden). Doch auch diese Ressource gibt es nur, wenn die Förderschullehrkraft nicht krank, anderweitig verhindert ist bzw. überhaupt ausreichend Personal an der Schule ist. Dieses "Mehr" an Sonderpädagogik ist mit Blick auf die Gestaltung eines durchgehend inklusiv ausgerichteten Unterrichts wohl eher zu vernachlässigen. Denn mehr Inklusion entsteht nachweislich nicht durch mehr Sonderpädagogik. Wocken berichtet zutreffend: In informellen Gesprächen kann man von Fällen hören, wo die Logik des Bedarfs-Angebots-Junktims zu einem erpresserischen Kuhhandel mit den Schulbehörden schamlos ausgenutzt wurde: "Wenn wir nicht X zusätzliche Lehrerstunden bekommen, dann bleibt dieses Kind draußen vor der Schultür." (Wocken, ebenda Pkt 4.3)

Inklusiv arbeitende Schulen teilen ihre Schüler nicht in „Schubladen“ auf und halten für „behinderte“ und „nicht behinderte“ Schüler keine inhaltlich unterschiedlichen Unterrichtsprogramme bereit. Stattdessen gestalten die Lehrkräfte einen gemeinsamen Unterricht, der allen Schülern gerecht wird. Sie nutzen die vorhandene Ressource und arbeiten zusammen mit Schulbegleitern/Schulassistenten, externen Experten und nehmen die Kompetenz der Eltern an. (vgl. Aufrufe der Elterninitiativen Hessen und NRW 2018)

Die Feststellung des Anspruchs im Förderschwerpunkt GE bringt nur für die allgemeine Schule einen Vorteil, und zwar **der weitreichenden Entlastung und der Entbindung von der eigenen Verantwortung**, dem Kind weder selbst noch überhaupt die notwendigen schulische Inhalte erfolgreich vermitteln zu müssen. Dann gibt es nämlich keinen Lehrplan mehr, nach dem das Kind in einem bestimmten Zeitraum bestimmte Lerninhalte gelernt haben soll. Die Kulturtechniken spielen nur eine Nebenrolle, eine Kontrolle, ob die Schule

das Recht auf Bildung umsetzt, ist nicht vorgesehen. Die Überprüfung des Förderschwerpunktes passiert meist ohnehin nur, wenn die Eltern insistieren. Aber wenn das Kind keine Lernfortschritte gemacht hat, so ist die Schule abgesichert. Denn mit der Feststellung GE hatte die Schulbehörde das Vorliegen der geistigen Behinderung amtlich bestätigt und somit liegt es am Kind, wenn es nichts lernt. Mit dem Förderschwerpunkt GE ist sein Lebensweg von vorneherein vorbestimmt, seine Lernmöglichkeiten werden durch äußere Umstände begrenzt. Es gibt keine Erwartungen und keine Anforderungen mehr.

2.2.3 Sonderpädagogische Förderung: Qualität statt Quantität

Die Forderung nach dem Förderschwerpunkt GE bezieht sich also letztlich gar nicht aufs Kind, sondern zielt auf die Arbeitsentlastung der allgemeinen Schule, die ohne die Sonderpädagogik selbst in der Pflicht zur individuellen Förderung nach modernen wissenschaftlich-pädagogischen Standards ist. Wenn wir über zusätzliche sonderpädagogische Förderung sprechen, dann muss die Qualität dieser Förderung an erster Stelle stehen. Die sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt GE ist mit dem Auftrag zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im Bereich der lebenspraktischen Kompetenzen fachlich, inhaltlich und didaktisch **keineswegs auf die Förderung für Kinder im Autismus-Spektrum ausgerichtet**. Sie kann auch nicht für sich in Anspruch nehmen, aufgrund der für sie geltenden Richtlinien oder der Inhalte der Lehrkräfte-Ausbildung eine besondere Expertise oder ein besonderes Wissen in diesem Gebiet (z.B. die spezifischen Lernzugänge gerade für diese komplexe Form der Behinderung) bereitzuhalten und damit die Qualität der Förderung bei Autismus in all seinen Facetten abzusichern. Diese Problematik zeigt sich u.a. in der steigenden Zahl von Suspendierungen von Schüler*innen mit ASS gerade in den Förderschulen GE. Die Förderschullehrkräfte aus dem Bereich GE sind zunehmend überfordert mit dieser Klientel.

Für Autismus braucht es nämlich andere Inhalte und eine andere Herangehensweise. Der Umgang mit Autismus ist in den letzten Jahrzehnten aufgrund der steigenden Schülerzahlen und der wachsenden Zahl der Betroffenen, die sich selbst zu Wort melden (z.B. der oft beschriebene immense Leidensweg aufgrund des allgemeinen Anpassungsdrucks, SchAUT) zunehmend ins Visier der pädagogischen Forschung geraten. Es gibt mittlerweile zahlreiche Handlungsempfehlungen (u.a. von den Bildungsbehörden) und Leitfäden, die die Lernvoraussetzungen, Hemmnisse und pädagogische Hilfsmittel beschreiben. Zielgruppe der Literatur ist nicht in erster Linie die Sonderpädagogik, sondern vielmehr die allgemeine Schule.

2.3. Sonderpädagogik – Die Gratwanderung zwischen Förderung und Diskriminierung

Nicht ohne Grund werden Sinn und Nutzen der Sonderpädagogik aktuell erneut diskutiert. Die durch wissenschaftliche Studien nachgewiesene Willkür in Diagnostik und Feststellung liefert ernst zu nehmende Argumente für ihre Abschaffung (vgl. Gutachten Kultusministerium NRW), bzw. für ihre Begrenzung auf den sog. "engen

Behinderungsbegriff'. Die Sonderpädagogik findet als fachkundige Unterstützung der allgemeinen Schule ihre Berechtigung. Auch der Förderschwerpunkt GE ist die angemessene Vorkehrung sein für diejenigen Schüler*innen, die aufgrund ihrer festgestellten geistigen Behinderung lebenspraktische und handlungsorientierte Lerninhalte und eine auf die geistige Behinderung zugeschnittene Förderung brauchen. Sonderpädagogische Diagnostik läuft aber bei unzureichender Trennschärfe (Differenzialdiagnostik) immer Gefahr separierend, beschädigend und diskriminierend fürs einzelne Kind zu wirken. Sie führt aufgrund von reinen Vermutungen, vorurteilsbehafteten Einstellungen und der Weitergabe von Klischees bei der Diagnostik zur vorschnellen Etikettierung eines Kindes. Auch andere Beweggründe, die mit dem Kind selbst nichts zu tun haben, sondern aus dem Druck des allgemeinen Systems herrühren, diskriminieren statt zu fördern.

Sonderpädagogik trägt eine hohe Verantwortung: Jedes Kind, dass fälschlich im Förderschwerpunkt GE unterrichtet wird, ist eines zu viel (s. PM des VdS, 2018). Der Nutzen einer Etikettierung des Kindes zu einem so frühen Zeitpunkt trotz Hinweise auf seine Fähigkeiten ist gegen die Diskriminierung und den möglichen Schaden, der durch zu frühzeitige Etikettierung entsteht, sorgsam abzuwägen. Die negativen Folgen können wie oben beschrieben gravierend sein. Welche Notwendigkeit besteht in der erheblichen Begrenzung des Bildungsangebots fürs Kind schon zu Beginn der Eingangsstufe (!), mit seiner Fokussierung auf "lebenspraktische Angebote", wenn doch klar ist, dass die Bildungskarriere eines solchen Kindes zu diesem Zeitpunkt noch nicht prognostizierbar ist?

Das Bundesverfassungsgericht hat das **Grundrecht auf Bildung** 2021 erstmalig mit Bezug zum Grundgesetz definiert. Unser oberstes Gericht hat den individuellen Rechtsanspruch des Kindes gegen den Staat nach Art. 7 in Bezug zum Grundrecht nach Art. 2 GG gesetzt. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit ist ein Grundrecht, gegen dieses sich die Schulverwaltung nicht die Freiheit nehmen darf, den gleichberechtigte Zugang zu Bildung auszusetzen und von vorneherein auf das unterste Niveau zu begrenzen.

Die Stellungnahme selbst enthält bei näherer Betrachtung viele Hinweise, welche Lernfortschritte das Kind in den letzten zwei Jahren im Rahmen der frühkindlichen Bildung gemacht hat. Die Einzelbeurteilung der Ergebnisse wird bei der Schlussfolgerung nicht angemessen berücksichtigt. Die Behauptung, das Doppelkriterium sei erfüllt, lässt sich fachlich nicht herleiten, weil die Ausgangslage das nicht hergibt. Die Stellungnehmerin rettet sich in Vermutungen, was nur den Schluss zulässt, dass im Ergebnis das herauskommen muss, was zu Beginn von der allgemeinen Schule beauftragt war. Für das Kind jedoch wird es von einschneidender Bedeutung sein, ob es ab dem kommenden Schuljahr für geistig behindert erklärt ist oder ob man stattdessen über eine autismus-spezifische Förderung nachdenken wird und damit für das betroffene Kind einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung schaffen kann.

2.4. Vorbeugende Maßnahmen durch die Sonderpädagogik

Ein **Anspruch auf sonderpädagogische Förderung** kommt aus Sicht des Kindes derzeit noch nicht infrage. Vielmehr ist das vorrangige Ziel im ersten Schuljahr, im Rahmen des Übergangs Kita-Schule durch die Möglichkeiten der Eingangsstufe im Schulalltag gut anzukommen, neue Strukturen und Regeln kennenzulernen und einzuüben sowie die aus der Kita gewöhnten Routinen zu ändern.

„Ein Team von Förderlehrkräften der sonderpädagogischen Grundversorgung und des BFZ ASS unterstützt Kinder mit festgestelltem Förderbedarf Lernen und geistige Entwicklung im Rahmen der vom BFZ zugewiesenen sonderpädagogischen Ressource.“ (Web-Seite der Schule)

Da die Schule also bestens sowohl mit der „sonderpädagogischen Grundzuweisung“ als auch mit BFZ-Kräften ausgestattet ist, lässt sich die Förderung im Rahmen der **vorbeugenden Maßnahmen** mit dem Fokus auf die Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung und der Sprachförderung umsetzen.

Die **Förderschullehrkraft wirkt mit den Grundschullehrkräften zusammen** und unterrichtet in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Beeinträchtigungen oder Behinderungen und leistet zusätzliche Fördermaßnahmen durch **vorbeugende sonderpädagogische Maßnahmen** und bei inklusiver Beschulung in der Regel mit ihrem **vollen Pflichtstundenumfang**. Die zur Unterstützung des inklusiven Unterrichts zur Verfügung stehenden Förderschullehrerstunden **sind im Stundenplan der allgemeinen Schule** zu verorten. Falls erforderlich, können sonderpädagogische Beratungsangebote als vorbeugende Maßnahmen nach § 3 VOSB in Abstimmung mit der Schulleitung durchgeführt werden. Soweit diese – im Einzelfall – im laufenden Unterricht erbracht werden, sind diese Bestandteil der Unterrichtsverpflichtung der Förderschullehrkraft; andernfalls werden diese Maßnahmen im Rahmen der außerunterrichtlichen Dienstwahrnehmung der Förderschullehrkraft durchgeführt. (Sonderpädagogische Grundzuweisung, Erlass HMKB, 13.2.2020)

Weiterhin steht die Unterstützung durch die **Autismus-Fachberatung** seitens des Staatlichen Schulamtes hilfreich zur Seite. Einer Überprüfung auf Anspruch im **Förderschwerpunkt Lernen** steht dann nichts im Wege, wenn sich im Verlauf der ersten beiden Schuljahre zeigt, dass der Junge im Lernstoff und im Wissenserwerb nicht lernzielgleich mithalten kann und daher bei der Vermittlung des Lernstoffs nach Lehrplan mehr Zeit und/oder eine gesonderte Förderung benötigt.

2.4.1 Förderempfehlungen

Die Sonderpädagogik gibt u.a. folgende Empfehlungen in ihrer Stellungnahme vom 13.6.2024:

- Vorbereitung der Einschulung durch Kooperation der Schule mit den Therapeutinnen und den Eltern
- Informationsaustausch zur unterstützten Kommunikation
 - Austausch zum bisher genutzten Bildmaterial und den angewandten Förderkonzepten
 - Austausch zum bisher angewandten Förderkonzept
- regelmäßige Koordination aller an der Förderung Beteiligten
- Entwicklung von Differenzierungsangeboten für Unterricht und Förderung
- Umsetzung des TEACCH-Ansatzes in der Schule
 - Kommunikation anpassen, visuell unterstützen und Instruktionen in geeigneter Form anbieten
 - Nutzung der in der Autismustherapie angebahnten unterstützten Kommunikation
- Orientierungshilfen (zeitlich und räumlich) vorbereiten und anbieten
 - Routinen Abläufe visualisieren und einüben
 - Veränderungen veranschaulichen
 - Regeln visualisieren
- Absprachen bzgl. für das Kind vermutlich belastende Situationen mit Entwicklung individueller Strategien (Ablaufpläne, Visualisierungen, Aufbau alternativen Verhaltens, Einplanen von Ruhephasen usw.)
- Absprachen zu Alternativplänen (z.B. wenn Bezugspersonen fehlen; wenn Bezugskinder fehlen; wenn es Planänderungen gibt; usw.)
- Angebote, die belastende Situationen überbrücken können (Lieder, taktil stimulierendes Spielzeug usw.)
- Vorbereitung der Lernumgebung mit Materialien, die den Jungen motivieren, u.a.:
 - Sortieraufgaben
 - Holzbuchstaben
 - Mengen-Zahl-Zuordnungsspiele
- Übungen zur Förderung der Feinmotorik (Reißen, Schneiden, Kleben, Fädeln, usw.)
- sprachförderliche Gestaltung des Unterrichtsalltags
- Organisation der Förderung im Rahmen von Einzel- und Kleingruppenförderung

Diese Förderempfehlungen lassen sich in einer hessischen Grundschule mit Blick auf die Vorgaben des Schulrechts bekanntlich gut umsetzen. Eine Zuschreibung des Kindes in

den Status „geistig behindert“ ist dafür keine Voraussetzung. (Vgl. Anja Tuckermann Anne Häußler, Eva Lausmann, Praxis TEACCH, Herausforderung Regelschule – Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht, Basel 2012)

Neben der sonderpädagogischen Förderdiagnostik, die zum Eintritt in die Schule defizitorientiert als reine Statusdiagnostik fungiert, ist die über die individuelle Förderplanung vorgeschriebene fördernde Lernverlaufsdagnostik durch die (inklusive arbeitende) Grundschule selbstverständlich.

Der Lernprozess wird durch die zuständige Lehrkraft begleitet. Diese beobachtet und reflektiert den Lernprozess. Um im Sinne individueller Förderung Rückschlüsse für den nächsten Schritt / die nächste Zone der (Lern-) Entwicklung zu ziehen, Ziele anzupassen oder neue Ziele zu formulieren und entsprechende Maßnahmen vorzubereiten, wird der Prozess dokumentiert und evaluiert. Abschließend zu jedem Lernprozess erfolgt eine Beurteilung und Bewertung der Leistung, des Lernergebnisses und der Bemühungen bezogen auf das individuelle Lernvermögen und auf die damit verbundene individuelle Entwicklung. Der Fokus sollte dabei auf der Einschätzung des persönlich Erreichten liegen und lediglich sekundär und stärkenorientiert im Vergleich zur Lerngruppe erfolgen. Mit der Bilanzierung und den daraus resultierenden Konsequenzen beginnt der **Förderkreislauf** wieder von vorne. Dieser schulrechtlich vorgeschriebene Arbeitsauftrag der Lehrkräfte ist verbindliche Grundlage pädagogischen Arbeitens im Rahmen der Entwicklung und Bereitstellung schulischer Unterrichts- und Förderkonzepte und erfordert ein Umdenken und Umorganisieren derselben.

2.4.2 Besonderes Lernmaterial

Seitens der Schule wird behauptet, man könne den Schüler nur mit „besonderem“ Lernmaterial versorgen, wenn die Förderschullehrkraft dieses bereitstelle. Das irritiert, denn vorrangig ist die **Förderung aller Kinder die Aufgabe der Lehrkraft der allgemeinen Schule**, sollte es Unsicherheiten geben, so kann sich diese im Rahmen der vorbeugenden Maßnahmen jederzeit beraten lassen. Aus den Erfahrungen zum gemeinsamen Unterricht seit den letzten 30 Jahren folgten die unterschiedlichsten Ansätze zur Differenzierung der Lernangebote innerhalb für den Unterricht an der Grundschule inkl. dem heute erhältlichen mannigfaltigen evidenzbasierten Material, auf dem auch diese Grundschule aufbauen kann.

Neben den Themenheften in Deutsch und Mathematik in den verschiedenen **inklusive Reihen der Schulbuchverlage** gibt es eine große Anzahl verschiedener didaktischer Hilfsmittel, die vom basalen über den anschaulichen bis hin zum abstrakten Spektrum reichen. Auf welches Schulmaterial das Kind letztlich anspricht (seine Interessen und Vorlieben berücksichtigend) bleibt in Abstimmung zu dem Material, welches er aus den Therapien schon kennt, letztlich nur auszuprobieren. Wichtig ist es hier das Kind zu beobachten und seine Vorlieben und Abneigungen zu erspüren (er arbeitet gern mit der Leseschablone wie im LRS-Bereich, er malt nicht gern, er puzzelt nicht!).

Das passende Material ist sicher dasjenige für Kinder im Übergang Kita – Schule mit Blick auf den Schriftspracherwerb und die Grundfähigkeiten im Rechnen (Zahlenreihen, Vorgänger – Nachfolger, Mengen bündeln). Ausschlaggebend dafür, dass er dieses Material annimmt und bearbeitet, ist die passende Lernstrategie dahinter und eine Methode, die auf Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit abzielt (TEACCH!), so dass der Schüler lernt es selbstständig zu tun.

3. Die Aufgabe der allgemeinen Schule: Der individuelle Rechtsanspruch auf Bildung
Die allgemeine Schule hat drohendes Leistungsversagen zu vermeiden und auf das Wohl des Kindes zu achten. Dieses muss sie für jedes Kind im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags umsetzen. Die allgemeine Schule ist hier gleichermaßen für Kinder ohne Behinderung wie für Kinder mit Behinderungen in der Pflicht (Inklusion ist seit 12 Jahren der Regelfall!). Für Kinder mit Behinderungen erhält die allgemeine Schule Unterstützung durch die Sonderpädagogik. Diese berät und begleitet das Kind im Rahmen der vorbeugenden Maßnahmen.

Kinder selbst haben ein aus Art. 2 Abs. 1 GG abgeleitetes, gegen den Staat gerichtetes Recht auf Unterstützung und Förderung bei ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit in der sozialen Gemeinschaft;
[Bundesverfassungsgericht, Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021 - 1 BvR 971/21 - RN 46]

Nach Art. 7 Abs. 1 GG kommt dem Staat die Aufgabe zu, ein Schulsystem zu schaffen, das allen Kindern und Jugendlichen gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet, um so ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der sozialen Gemeinschaft umfassend zu fördern und zu unterstützen. [RN 48]

Das Gericht verweist auf verschiedene internationale Abkommen, die insbesondere **Diskriminierung** beim Zugang zu Bildung verbieten, und bezieht ausdrücklich die UN-BRK beim Gesamtkonzept des nationalen Grundrechtsschutzes mit ein:

Eine Diskriminierung behinderter Menschen beim Zugang zur Schule verbietet Art. 24 Abs. 2 Buchstaben a und b des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [...], wobei nach Art. 24 Abs. 2 Buchstabe c [UN-]BRK angemessene Vorkehrungen zu treffen sind, um behinderten Menschen den Zugang zur Schule zu ermöglichen. [RN 69]

Die allgemeine Schule setzt ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag im Sinne des Schulrechts um, indem sie ihre Verantwortung nicht an die Sonderpädagogik delegiert oder sich die Arbeit der Wissensvermittlung spart, indem sie das Kind auf den untersten Bildungsgang begrenzt.

Der Irrglaube, dass Schüler im AS mit ihren oft außergewöhnlichen, individuellen Verhaltensweisen keine kognitiven Ziele erreichen können, ist noch weit verbreitet.

Deshalb werden oft Förderziele für sie festgelegt, die eine kognitive Förderung zugunsten einer verhaltensregulierenden Förderung in den Hintergrund treten lassen. Der Weg muss jedoch anders gegangen werden. Ein Schüler im AS legt erst dann viele seiner individuellen Verhaltensweisen ab, wenn er kognitiv angemessen gefordert wird. Durch eine tiefgreifende Entwicklungsstörung verfügt er jedoch über andere Lernvoraussetzungen als die meisten Schüler und stellt den Pädagogen vor die Herausforderung, bisher unbekannte Förderwege einschlagen zu müssen. Um diese beschreiten zu können, ist es notwendig, sich in die Erlebniswelt eines Schülers im AS bestmöglich hineinzusetzen. (Britta Horbach, Praxishandbuch Autismus, Hamburg 2017, Pkt. 4)

3.1. Die Empfehlungen der KMK zur Pädagogik in der Grundschule von März 2024

Die achtseitigen neuen Leitlinien der KMK sprechen für sich, sie sind bindend auch für die Grundschule in Hessen:

Die Grundschule ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer emotional-sozialen, körperlich-motorischen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung eine **gleichberechtigte Teilhabe an Bildung**. Sie gestaltet das Leben und Lernen so, dass der Diskriminierung und Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern z. B. aufgrund von Geschlecht, Behinderung, sprachlichen Hintergründen, sozialer Erfahrung, ökonomischer Lage, kultureller Orientierung, Leistung, Herkunft und Glauben entgegengewirkt wird.

Die Grundschule knüpft an die frühkindlichen Lernerfahrungen und Lernausgangslagen an. **Die Jahrgangsstufen 1 und 2 bilden eine pädagogische Einheit**, die nach den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in ein bis drei Jahren durchlaufen werden kann.

Die Grundschule sichert mit ihrem Auftrag in einem für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsamen Bildungsgang die Basis für das weitere Lernen. Sie ermöglicht den **Erwerb grundlegender und anschlussfähiger Kompetenzen** und vermittelt Werte. Dabei kommt der Sicherung basaler sprachlicher und mathematischer Kompetenzen eine zentrale Bedeutung zu.

Die Lehrkräfte verstehen die **Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als Chance** für das produktive Von- und Miteinanderlernen. Unterschiedliche Begabungen, Stärken und Interessen werden hierfür zugänglich gemacht und bereichern den Unterricht. Dabei kommt der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Grundschule ein besonderer Stellenwert zu.

Individualisierte Lernsituationen fördern die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Sinne der Bildungsgerechtigkeit. Die Grundschule verknüpft das allgemeine Bildungsangebot mit ergänzenden Bildungs-, Beratungs- oder Unterstützungsangeboten. Die beteiligten Professionen agieren abgestimmt

entsprechend den individuellen Bedarfslagen und bieten zusätzlich ganztägige Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten.

Kompetenzorientierung und Selbstwirksamkeit

Lernen ist ein individueller, selbstgesteuerter und sozialer Prozess, der durch Lehrkräfte professionell gestaltet wird. Dazu gehören Kommunikation, Interaktion, Reflexion und Kollaboration. Die Kompetenzorientierung fokussiert den Prozess des Lernens in fachübergreifenden und fächerverbindenden, schulischen und außerschulischen Kontexten. Dabei ermöglichen die erworbenen Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern, unterschiedliche und unbekannte Anwendungs- und Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen und sich so als selbstwirksam zu erfahren.

Pädagogische Diagnostik sowie darauf aufbauende Beratung und individuelle Förderung gehören zu den Kernaufgaben der Grundschule.

Die individuelle Förderung setzt an den Lern- und Entwicklungsausgangslagen sowie den unterschiedlichen Interessen, Stärken, Potenzialen sowie Talenten der Schülerinnen und Schüler an. Die Basis für eine **zielgerichtete pädagogische Förderung bildet stets ein qualitativ hochwertiger und binnendifferenzierter Unterricht**. Darauf aufbauend können eine gezielte Förderung für einzelne Gruppen mit spezifischen Entwicklungsbesonderheiten oder zusätzliche Einzelförderungen für Schülerinnen und Schüler mit anhaltendem Lern- oder Entwicklungsbedarf erfolgen.

Leistungsanforderungen, die individuell angemessen, herausfordernd und erfüllbar sind, fördern Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation, Lernfreude und Selbstwertgefühl. Besonders für den Erwerb basaler Kompetenzen ist intelligentes und regelmäßiges Üben unabdingbar.

3.2. Die Reformpädagogik Maria Montessoris – die dunkle Seite von Maria Montessori

Die Schule wirbt auf ihrer Web-Seite und auf Elternveranstaltungen regelmäßig: „Wir orientieren uns in unserer pädagogischen Arbeit stark am Menschenbild und an der Pädagogik Maria Montessoris.“ Doch die neuere Forschung sieht Maria Montessori und ihr Menschenbild sehr kritisch. Ihre Forschungsarbeit und ihr Streben galt der **Suche nach dem „perfekten Kind“** vor dem Hintergrund von Eugenik und Rassentheorie. Es sollte nicht nur intellektuell und moralisch, sondern auch körperlich vollkommen sein. Maria Montessori praktizierte zeitlebens als Ärztin und entwickelte ihr pädagogisches Konzept, das dem aufkommenden Faschismus eng verbunden war.

Ihrem Menschenbild nach gab es die sogenannten „normalen“ und „anormalen“ Menschen – also Menschen mit weniger intellektuellen Fähigkeiten oder körperlicher Behinderung. Deshalb findet Seichter es „grotesk“, wenn Montessori von Anhängern ihrer Pädagogik auch als Vorreiterin der Inklusion betrachtet wird,

denn „sogenannte ‚anormale‘ Kinder nannte Montessori unverblümt ‚Monster‘ und ‚Parasiten der Gesellschaft‘“. Für Montessori sei klar gewesen, dass diese von sogenannten „normalen Kindern“ in Erziehungseinrichtungen getrennt werden müssten. „Denn aus den sogenannten Normalen sollte eine bessere Gesellschaft in der zukünftigen Zeit aufgebaut werden.“ ... Offenbar ist sie von dieser Idee auch nach dem Ende des Faschismus in Italien und Deutschland nicht abgerückt.
(Bericht Deutschlandfunk 8.3.2024)

Die Frau, die einerseits leidenschaftlich für den Weltfrieden und eine bessere Gesellschaft stritt, ließ sich unterstützen von Mussolini, dessen Herrschaft auf Krieg und Gewalt basierte. Das Dilemma, dass die Reformpädagogin zwar auf Freiheit der Kinder pochte, deren spontane Äußerungen - Herumtoben, Lärmen, Fantasieren - jedoch missbilligte. Montessori vertrat also ein Erziehungsziel, das auf Elitebildung und Anpassung basiert. Nicht Perfektes (Behinderung!) muss in Perfektion geformt werden, Unangepasstheit stört.

Ihre Idee: **„Hilf mir es selbst zu tun“** ist als Ausspruch von Maria Montessori in diesem Licht zu betrachten. Der Satz hatte solchen gesellschaftlichen Erfolg und solche pädagogische Durchschlagskraft weniger im Zusammenhang mit der Person Maria Montessoris, sondern vielmehr als Ausgangspunkt und Grundprinzip pädagogischen Handelns auf der Basis der neuen gesellschaftlichen Entwicklungen mit Blick auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit und der Achtung der Menschenwürde. Das Schulgesetz sowie der dazugehörige Bildungs- und Erziehungsauftrag wurden im Geiste unserer rechtsstaatlichen Ordnung und der UN-KRK entwickelt. Der Erziehungsauftrag zur Selbständigkeit und Unterstützung des einzelnen Kindes in seiner Persönlichkeitsentwicklung ist daher **Kernaufgabe und Ziel moderner Bildungspädagogik** durch individuelle Förderplanung.

Auch die heute rezipierte Pädagogik Maria Montessoris wurde seitens der Schule bisher nicht kritisch hinterfragt. Ist sie überhaupt die richtige für ein Kind, das verlässliche und vorhersehbare Strukturen und eine engmaschige Führung braucht? (Vgl. den Stundenplan mit dem „freien Spiel“ und teilweise fehlenden klaren Strukturen) Für neurodiverse Schüler*innen u.a. bei Autismus bietet sich unter derselben Prämisse das TEACCH-Konzept an, da dieses dem Schüler die nötige Sicherheit und die Struktur liefert, innerhalb derer, er selbständig werden und seine Selbstwirksamkeit erleben kann, ohne dass die Lehrkraft von ihrem fachdidaktisch differenzierten Lernmaterial abweichen muss. (vgl. Antje Tuckermann/Anne Häußler/Eva Lausmann, Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht, 4/2023)

3.3. Förderplanung: Vermeidung von emotionaler Überforderung und kognitiver Unterforderung

Die Schule negiert die Fähigkeiten, die das Kind bereits besitzt. Sie ist fokussiert auf sichtbare und vermeintliche Defizite, ohne jedoch das bestehende Behinderungsbild zu differenzieren, das sich einerseits durch die Autismus-Spektrum-Störung und andererseits durch das nicht feststellbare kognitive Potenzial des Kindes ergibt. Nochmals möchten wir betonen, dass die Ausprägung und die Folgen der autistischen Störung hoch sind und wissenschaftlich nachgewiesen so bedeutend sein können, dass sie das kognitive

Potenzial (bis hin zu Hoch- und Höchstbegabungen) völlig überlagern. Das betroffene Kind ist dann außer Stande, seine Lern- und Leistungsfähigkeit nach Aufforderung abzurufen bzw. überhaupt zum Ausdruck zu bringen. Diese Kinder sind gemäß der Definition des Schulrechts nicht in den Förderschwerpunkt GE einzuordnen, die allgemeine Schule muss vielmehr Mittel und Wege finden, um individuelle Zugänge zu Bildung zu schaffen.

Autismus ist eng verbunden mit einer Entwicklung, die sich bei ein und demselben Kind in verschiedene Altersstufen aufgliedert. Das emotionale Entwicklungsalter liegt oft weit zurück, oft auf dem Stand eines frühen Kindergartenkindes. Kognitiv sind diese Kinder aber meist viel weiter, sie beobachten die Umgebung, sie lernen aus Erfahrung, sie sind imstande analoge Rückschlüsse zu ziehen und den Lernstoff der Grundschule durchaus aufzunehmen. Dieses Spannungsfeld unterschiedlicher Entwicklungsstufen in den einzelnen Bereichen ist bei der Förderung eines Kindes mit Autismus zwingend zu beachten.

Eine Förderung im Bereich der geistigen Behinderung zielt auf die Förderung eines kognitiv und emotional umfassend entwicklungsverzögerten Kindes ab. Eine solche Förderung wird den meisten Kindern mit Autismus nicht gerecht. Auch bei diesem Jungen gibt es hinreichend Indizien, dass er kognitiv nicht auf dem Stand eines geistig behinderten Kindes ist und deshalb mit dieser Form der Förderung unterfordert wäre. Kinder mit Autismus, die sich langweilen und die unterfordert sind, entwickeln zunehmend Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere dann, wenn sie ihre Langeweile bzw. die erlebte Unterforderung nicht sprachlich angemessen thematisieren können. Wutausbrüche und Verweigerungstendenzen sind daher nicht einfach nur ein Zeichen von Überforderung. Sie erfordern es die Ursachen zu ergründen und den Umgang mit dem Kind anzupassen. Im Zuge des heutigen Schulrechts mit Blick auf die Umsetzung des Menschenrechts auf Inklusion ist das unbestritten die Aufgabe der allgemeinen Schule.

Wie muss die individuelle Förderung also aussehen?

Unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten muss die Förderung immer bei der individuellen Lernausgangslage des Kindes ansetzen:

- Kind spricht nicht, hat enorme Fortschritte gemacht: Seit Einschulung Dreiwortsätze!
- Kind schreibt nicht, kennt aber die Buchstaben (beschäftigt sich seit früher Kindergartenzeit damit) und kann mittlerweile die Anlaute mit Buchstaben verbinden.
- Kind zählt im Zahlenraum bis 20 (legte bereits in der Kita die Zahlen bis 15 in die richtige Reihenfolge), kann Mengen bündeln, erkennt Vorgänger und Nachfolger

Für den Umgang mit Autismus in dieser spezifischen Ausprägung gilt: Wie gestalte ich Übergänge, wie schaffe ich die Lernumgebung fürs Kind, so dass dieses selbständig arbeiten kann? Das Einrichten von Strukturen nach dem TEACCH-Prinzip bedeutet

zunächst einen höheren Aufwand für die unterrichtende Lehrkraft, sie hilft aber Regeln und Strukturen so zu etablieren, dass das Kind letztlich selbständig Lernfortschritte erreichen kann, und erleichtert damit langfristig nicht nur dem Kind selbst, sondern auch der Lehrkraft die Wissensvermittlung.

3.4. Förderplanung in der Eingangsstufe

Rund 50 Grundschulen in Hessen haben eine Eingangsstufe. Die beiden Jahre in der Eingangsstufe ersetzen das erste Schuljahr. Ein Team aus Lehrerinnen und Lehrern sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen betreut die Kinder während dieser Zeit und führt sie an das Lernen und Arbeiten im Unterricht der Grundschule heran. (Quelle HMKB)

Die Eingangsstufe bietet so bei Autismus eine ideale Voraussetzung um den Übergang von der Kita in die Schule sanft zu gestalten und dem Kind die notwendige Zeit zu geben, die Veränderungen zu verarbeiten und neue Regeln zu verinnerlichen. Gerade Kinder mit Autismus benötigen viel Zeit (bei Schuleintritt durchweg ein halbes bis ein Jahr), um sich an das neue Umfeld zu gewöhnen und dort die nötige Sicherheit zu gewinnen.

Für den Schüler, der mit Buchstaben und Zahlen bereits vertraut ist, liegt das vorrangige Lernziel in der E1 **auf der emotionalen/sozialen Ebene:**

1. Er kommt in der Schule an, er baut eine Beziehung zur Lehrkraft und zur Assistenz sowie zu den Mitschüler*innen auf
2. Er lernt die Regeln kennen und verinnerlicht diese.
3. Er erledigt die nach einer festen Struktur (TEACCH) vorgegebenen Aufgaben.

3.4.1 Zugänge schaffen für ein nicht sprechendes Kind mit ASS

Viele autistische Kinder, insbesondere Kinder mit frühkindlichen Autismus zeigen unter anderem Besonderheiten in ihrer Sprachentwicklung. Einige Kinder sprechen gar nicht, andere beginnen damit erst sehr spät. Nicht selten wiederholen autistische Kinder Worte (Echolalie) oder entwickeln eigene Wortkompositionen, die von anderen Menschen kaum oder nicht verstanden werden. Auch motorische Probleme führen zur Sprachstörung („verbale Entwicklungsdyspraxie“). Für Außenstehende ist es eine große Herausforderung, mit dem Kind „ohne Sprache“ zurechtzukommen. Das Gefühl, das Kind versteht nicht, was ihm gesagt wird, weil es einfach nicht macht, was von ihm erwartet wird, muss das Gegenüber für sich aushalten können und Geduld aufbringen und ggf. andere Wege suchen.

Bei vielen autistischen Kindern ist diese Sprachlosigkeit Teil der Störung in der Kommunikation und Interaktion und liegt nicht im mangelnden Sprachverständnis. Der Junge spricht zudem mittlerweile Dreiwortsätze, er stellt immer wieder unter Beweis in alltäglichen Situationen, dass er seine Umwelt nicht nur versteht, sondern angemessen handeln kann. Voraussetzung für eine gelingende Interaktion mit dem Kind ist der Aufbau

einer vertrauensvollen Beziehung zum Kind, die Zuwendung zum Kind sollte nicht nur mit Mitteln der Sprache, sondern auch mit Blickkontakt, Berührung, Lautstärke und weiteren Hilfsmitteln (z.B. Metakom-Symbole) verstärkt werden. Auch die Ansprache selbst sollte auf klare, eindeutige Anweisungen, ohne überflüssige Informationen oder Höflichkeitsfloskeln, reduziert sein. Was für den neurotypischen Menschen wie Befehlstöne klingen mag, erleichtert dem Menschen mit Autismus das Erfassen des Inhalts.

Autistische Menschen verstehen nur wörtlich, sie kommen nicht klar mit Metaphern, Ironie oder mehrdeutigen Aussagen. Sie können infolge der mangelnden zentralen Kohärenz nicht das Wesentliche aus einem langen Satz herausfiltern. Sie sind darauf angewiesen, dass die Umwelt sich klar und deutlich ausdrückt, auch auf der sprachlichen Ebene feste Regeln einhält und wiederkehrende Strukturen für die nötige Sicherheit aufbaut.

Zugänge zum Kind lassen sich schaffen, indem die Interessen des Kindes genutzt werden, um seine Aufmerksamkeit und seinen Lernwillen zu aktivieren und zu erhalten. Nicht mit Zettel und Stift erkundet ein Kind mit Autismus, das oft Probleme mit der Feinmotorik hat, unsere Schriftzeichen und Zahlen. Mit Hilfe von technischen Mitteln, Symbolkarten, Buchstabentafeln und Spielen zur Mengenbündelung kann der Schüler an den schulischen Lernstoff herangeführt werden.

4. Fazit – Gelingende Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung

Die Umsetzung eines adaptiven pädagogischen Konzepts im Sinne des individuellen Rechtsanspruchs auf Bildung ist die Grundlage für die Anforderung an Schule, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag so umzusetzen, dass sich das Kind in seiner Persönlichkeit frei entfalten kann.

Die erste und die zweite Klasse bilden hierbei eine Einheit in der Grundschule, die jedes Kind im eigenen Tempo durchlaufen kann. Die Eingangsstufe soll zunächst erst einmal an die Lernangebote und Anforderungen der Schule heranführen. Grundschule hat den Auftrag, jedem Kind grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten im kulturtechnischen Bereich zu vermitteln.

4.1. Inklusive Schulentwicklung

Die Schule argumentiert stets mit der „Ressource“. In Zeiten des allseits akuten und offensichtlichen Personalmangels ist das nachvollziehbar. Das darf aber nicht zu Lasten der Würde und des Bildungsanspruchs des Kindes gehen. Lehrkräfte sind ohnehin mit einer zunehmend unterschiedlichen Schülerschaft konfrontiert. Dessen müssen sie sich nicht nur bewusst sein, sie müssen auch ihre pädagogische Arbeit darauf ausrichten, um die heutigen Aufgaben und Anforderungen erfüllen zu können.

Wenn hier aktuell über „Ressource“ gesprochen wird, dann reduziert die Schule diese auf den **Dualismus allgemeine Lehrkräfte – Sonderpädagogik** und begrenzt gleichzeitig die individuelle Arbeit mit dem Kind, indem es der Sonderpädagogik überantwortet wird. Dabei

lässt sich die ehemalige Idee der „Integration“ von Kindern mit Behinderungen und „ihren“ Förderschullehrkräften in die Grundschulklasse (ehemaliger GU) in einer Zeit zunehmender Heterogenität und Vielfalt der Schülerschaft nicht mehr umsetzen. Es ist im Sinne der UN-BRK auch nicht gewünscht. Inklusion bedeutet, von vorneherein niemanden auszuschließen, sondern gleichberechtigt teilhaben zu lassen.

Einen hohen Stellenwert nimmt **die Sichtweise bzw. Einstellung der Lehrkräfte** ein; denn als ein zentrales Problem der bisherigen schulischen Praxis wird das „Homogenisierungsdenken“ bei Lehrkräften im deutschen Schulsystem ausgemacht: „Obgleich alle Lehrenden heute unter der Belastung leiden, die aus der Heterogenität der Schülerinnen in jeder Schulform zu resultieren scheint,“ — so Graumann (2002, S. 29) — „haben die wenigsten gelernt, (...) sie als Potential und nicht als Belastung zu sehen“. Für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität wird deshalb eine entsprechende Einstellungsänderung als dringend erforderlich betrachtet: Vielfalt soll sensibel und differenziert wahrgenommen und als Bereicherung bewertet werden. Die zentrale Bedeutung der ‚richtigen‘ Einstellung hebt Graumann (ebd., S. 228) ausdrücklich hervor, wenn sie ausführt, dass die von ihr formulierten Ansprüche an den Unterricht in heterogenen Gruppen sich weniger auf „Forderungen nach bestimmten Unterrichtskonzeptionen und pädagogischen Handlungsweisen“ bezögen, sondern in der Aufforderung bestünden, „Denkweisen und Einstellungen zu überprüfen und zu hinterfragen“ (ebd., S. 228). Beate Wischer, Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? – Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs, Die Deutsche Schule 99 (2007) 4, S. 423

Die sonderpädagogische Ressource spielt nur vordergründig eine Rolle (s.o. Kap. 2.2.2). Inklusive Schulentwicklung, d.h. der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Schüler*innen, geht über den reinen Dualismus allgemeinen Schule/Sonderpädagogik bzw. die Entlastung der allgemeinen Schule durch die Sonderpädagogik weit hinaus.

Zunächst ist es wichtig, die ganze breite von Inklusion im Blick zu behalten, denn wenn dies nicht geschieht, hat das inhaltlich wie innovationsstrategisch problematische Folgen: Bei dem breiten Verständnis ist klar, dass jede allgemeine Schule – und weitaus mehr pädagogische Orte – unmittelbar für dieses Thema zuständig ist. Zudem ist es ein Querschnittsthema, das so bearbeitet werden kann, dass die ohnehin anstehenden Themen mit einer „inklusive Brille“ angeschaut und dadurch eine eventuell schärfere Sicht oder zusätzliche Aspekte gewonnen werden können. ... So groß, auch unabhängig von Inklusion, der Stressor des Ein-Lehrer*innen-Systems und so wichtig die Überwindung des Einzelkämpfertums ist – ein überall einzurichtendes, kontinuierliches Zwei-Lehrer*innen-System ist weder notwendig noch bezahlbar. ... Inklusive Pädagogik hat nur eine Chance, wenn das Denken in zwei Gruppen – „Normale“ und „Abweichende“ – immer wieder kritisch hinterfragt wird. (Andreas Hinz, in: Susanne Peters, Gemeinsam unterwegs zur

inklusive Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 138, Frankfurt 2014, S. 27)

Die **inklusive Schule ist Lebensfeld und Sozialraum**, eine Vielzahl von Akteur*innen in Schule ist hier zur Teamarbeit aufgerufen, weitere Ressource liegt bei den Mitschüler*innen („Kinder lernen von und mit Kindern“), den Eltern, den Therapeut*innen, Assistenzen etc. als Netzwerk im Umfeld des Kindes. Mit Freude beobachtet die Mutter morgens, wie nicht nur die Klassenlehrerin, sondern auch die anderen Kinder, aber auch deren Eltern den Jungen als Teil ihrer Klasse akzeptieren und so auch er selbst beginnt diese neue Umgebung als Teil seiner Welt anzunehmen.

Die **Eltern** haben sich bewusst für die allgemeine Schule entschieden, weil sie für ihr Kind die bestmögliche Entwicklungschancen gerade auch mit Blick auf den gleichberechtigten Zugang zu Bildung wünschen. Sie fördern ihr Kind kontinuierlich, sie arbeiten mit allen relevanten Akteuren eng und vertrauensvoll zusammen und bringen eine ganz eigene Ressource mit, auf die die Schule im Sinne der Bildungspartnerschaft Eltern-Schule aufbauen kann. Sie möchten, dass ihr Kind die Gelegenheit hat, mitten in der Gesellschaft und nicht am Rand in einem vermeintlichen Schutzraum wohlmeinender Fürsorge aufzuwachsen. Ihnen ist es wichtig, dass ihr Kind den Umgang mit anderen innerhalb der Vielfalt in der Gesellschaft kennenlernt und trainiert. Sie wissen und sie wünschen, dass ihr Kind lernt, die Regeln unserer Gesellschaft zu beachten, sich darin zurechtzufinden und seinen Platz in dieser gleichberechtigt und selbstbestimmt einzunehmen.

Zeit ist dafür eine notwendige Ressource. Die Eltern begrüßen sehr, dass ihr Kind durch die Aufnahme in die **Eingangsstufe** einer Grundschule mit dem besonderen Konzept des sanften Übergangs ins System Schule den besonderen Freiraum und die notwendige Zeit erhält, sich den Veränderungen zu stellen, die der Übergang Kita - Schule mit sich bringt. Diese Veränderungen zu erkennen, neue Strukturen aufzubauen und einzuüben sowie die notwendigen Beziehungen zu allen Beteiligten aufzubauen, lässt sich in diesem Rahmen ohne den üblichen Druck einer unnötigen Erwartungshaltung umsetzen. Die Eltern schätzen dabei, dass die Klassenlehrerin die Behinderung des Kindes bewusst sieht und auf die Grenzen seiner Anpassungsmöglichkeiten achtet, doch dass sie gleichzeitig auf der Einhaltung von Grundregeln für die Phasen des Unterrichts besteht und so das Kind an das neue Umfeld zu gewöhnen versucht.

4.2. Die „richtige“ Förderung

Stets wird suggeriert, dass nur die Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt GE wisse, wie die richtige Förderung aussehen muss. Doch hat die Sonderpädagogik wie oben beschrieben einen anderen Auftrag innerhalb der inklusiven Schule. **Auftrag und Grenzen der Sonderpädagogik** sind zudem gerade beim Umgang mit Autismus offensichtlich. Im Rahmen der vorbeugenden Maßnahmen steht die Sonderpädagogik grundsätzlich zur Seite. Die Schule ist hier gut versorgt, um die „Sonderpädagogik aus

einer Hand“ durch die Verankerung der Förderschullehrkräfte im Kollegium auf Basis der sonderpädagogischen Grundzuweisung unkompliziert einzusetzen.

Mit dem differenzierten Blick auf die neuropsychologischen Besonderheiten mit ihren Schwierigkeiten und Ressourcen wird die Heterogenität von Autismus-Spektrum-Störungen sehr deutlich. Für den Kontext Schule bedeutet dies, dass es die Schülerin oder den Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung nicht gibt, also auch nicht die schulische Förderung und auch nicht den schulischen Förderort. Ein differenzierter Blick auf die Entwicklungsbereiche, die Auswirkungen auf das Arbeits- und Sozialverhalten und auf die Ressourcen hilft, Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers sowie Herausforderungen zu erkennen und entsprechende individuelle Lösungen in die Wege zu leiten.
(Themenheft Inklusion 2, Bezirksregierung Düsseldorf, 2023, S. 38)

Die Klassenlehrkraft wird als professionell, engagiert und dem Kind zugewandt erlebt. Gleichzeitig baut sie Druck sowohl gegenüber dem Kind als auch gegen sich selbst auf und versucht diesem Dilemma zwischen der eigenen Erwartungshaltung und der notwendigen Rücksichtnahme zum Abbau von Barrieren zu entkommen. Die enorme Anpassungserwartung ans Kind schlägt häufig ins Gegenteil um. Das Kind wird dadurch gestresst, es gerät in den Meltdown, der eigentlich im Vorfeld zu vermeiden wäre. Die eigentlichen Grenzen liegen also nicht in der bestehenden Behinderung des Kindes, sondern werden vielmehr durch den selbst geschaffenen Leistungsdruck zum Erreichen einer homogenen Lerngruppe ausgelöst, der bei einer Eingangsstufe nicht nachvollziehbar und mit Bezug zur individuellen Förderung kontraproduktiv ist.

Wischer stellt bei ihren Überlegungen zum Schluss die Frage,

ob Lehrerinnen Heterogenität denn überhaupt als Bereicherung wahrnehmen können und welche Faktoren sie gegebenenfalls daran hindern dies zu tun.
(Wischer, s.o., S. 431)

Genau hier müssten die Überlegungen ansetzen, anstatt beim Kind. Welchen Anspruch stellt die Lehrkraft an sich, ans Kind, ans System? Auf welche Hürden trifft sie beim Umsetzen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags, die sich ausräumen lassen? Für welche Hürden braucht es alternative Lösungen bzw. die Nutzung der heute schon möglichen pädagogischen Spielräume, da die grundlegend notwendige Reformierung des Systems weiter auf sich warten lässt?

Die Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen in der allgemeinen Schule ist zwölf Jahre nach Änderung des Schulgesetzes in Hessen **klare Aufgabe der allgemeinen Schule** (s.o. A.Hinz). Immer wieder kommt dennoch die (ver)zweifelnde Aussage von Lehrkräften „ich werde dem Kind nicht gerecht“. Sie arbeiten **im Spannungsfeld zwischen dem allgemeinen Leistungsanspruch und der individuellen Förderung**, immer mit dem engagierten Bemühen den eigenen Auftrag im Sinne des Rechtsanspruchs des einzelnen Kindes und gleichzeitig den Lehrauftrag für die jeweilige Klassenstufe

bestmöglich zu erfüllen. Gefühlte Restriktionen und selbst auferlegte Zwänge zeigen mehr noch als die Unzulänglichkeiten des Systems klare Grenzen auf, die sich durch die Änderung der Haltung und bessere Kenntnis im Umgang mit Autismus positiv verschieben lassen.

Ausgehend vom **Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule** muss mit Blick auf die Lernausgangslage des Kindes kritisch hinterfragt werden: 1. Was ist der Anspruch? 2. Was ist überhaupt möglich? 3. Und was ist das Ziel? Zu berücksichtigen ist die Vermeidung von emotionaler Überforderung sowie von kognitiver Unterforderung.

4.2.1 Zu 1: Was ist der Anspruch?

Zwischen allgemeiner Leistungsanforderung und Kompetenzorientierung ausgehend vom Individuum eröffnet das Schulrecht eine große Bandbreite von Möglichkeiten. Gerade die allgemeine Schule kann diese in eigener Kompetenz über die vorbeugenden Maßnahmen nach § 2 VOSB ausschöpfen. § 3 HSchG (Grundsätze für die Verwirklichung) erteilt der allgemeinen Schule hierfür einen klaren Auftrag. Der Anspruch für die Eingangsstufe liegt zunächst im sozial-emotionalen Bereich sowie der Erweiterung der (vor)schulischen Fertigkeiten.

4.2.2 Zu 2. Was ist überhaupt möglich?

Die Grenzen für die Lehrkraft sind im System durch die Klassengröße, Unterrichtsinhalte und allgemeinen Lernziele klar vorgegeben. Die **1:1 Betreuung eines Kindes** ist im Schulsystem nicht vorgegeben (weltweit in keinem Land/auch nicht in der Förderschule!). Hierfür hat der Gesetzgeber seit den 60er Jahren (also lange vor Ratifizierung von UN-KRK und UN-BRK!) die Eingliederungshilfe vorgesehen. Gemäß Rechtsprechung leistet diese eine umfassende Betreuung/Pflege/Aufsicht, die auch allgemeinpädagogische Aufgaben umfasst, so lange sie nicht in die Kernkompetenz der Lehrkräfte (Wissensvermittlung) fallen. Eine Aufgaben- und Rollenklärung mit Blick auf die Teilhabeassistenz, die ihren Platz im schulischen Lernen des Kindes auch erst noch finden muss, ist unerlässlich.

Kinder lernen von und mit Kindern. Die Verordnungen des Schulrechts sind durchzogen mit dem Postulat, dass Kinder besser lernen, wenn sie andere Kinder als Vorbild und Lerngruppe haben. Der Junge beobachtet sehr genau, und auch wenn es scheint, er nehme nicht teil oder nehme keinen Kontakt mit Anderen auf, so registriert er alles sehr aufmerksam. Aktuell ist er dabei, seine Umgebung und seinen neuen Lernort durch mithilfe seiner Beobachtungsgabe zu erkunden, zu „scannen“ und für sich zum vertrauten und sicheren Umfeld zu machen. Dafür braucht er aber Zeit und vor allem die Geduld seines Umfelds und das Wissen um die Tatsache, dass er sich nicht grenzenlos anpassen kann, sondern die Schule sich auf ihn einlassen muss und bestehende Barrieren möglichst ausräumt.

4.2.3 Zu 3. Was ist das Ziel?

Immer wieder schlägt uns die Haltung entgegen, dass das Kind sich in den laufenden Unterrichtsbetrieb einfügen müsse, weil es ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung als Teil einer homogenen Lerngruppe performen müsse. Mit Blick auf die faktisch existierende Heterogenität einer jeden Grundschulklasse ist dieser Anspruch unrealistisch. Die Klasse soll selbstverständlich zu einer gemeinsamen Lerngruppe zusammenwachsen, das einzelne Kind muss die grundlegenden Regeln des Miteinander befolgen und eine gute Lernentwicklung muss absehbar sein. Doch die Idee, über für alle gleiche Aufgabenstellungen die Klasse zu einer homogenen Lerngruppe zu formen und alles, was nicht passt, der Sonderpädagogik zu überantworten, widerspricht dem grundsätzlichen Auftrag von Schule in Hessen beim Umgang mit der bestehenden Diversität und Heterogenität. Ausgehend von einem individualisierten und adaptierten Unterricht lassen sich die Lernentwicklungsschritte beim einzelnen Kind beobachten, dokumentieren und evaluieren. Die auf der pädagogischen Diagnostik der allgemeinen Schule beruhende Förderplanung passt sich ein die modernen Unterrichtskonzepte der jeweiligen Klassenstufe.

Das **erste Ziel für den Jungen ist das Ankommen in der Schule**, die Kontaktaufnahme zu den Bezugspersonen mit dem Sich-Einlassen auf eine vertrauensvolle Arbeit miteinander sowie die Verinnerlichung der neuen Abläufe. Für den Jungen ist das aufgrund der Art und Ausprägung seiner Behinderung eine ganz besondere Herausforderung, die ihn nach den Jahren in der Kita und dem Wechsel aus dem gewohnten Umfeld intensiv beschäftigt und für deren Bewältigung er noch Zeit braucht. Und doch hat er in der Kita und in der Arbeit mit seinen Therapeutinnen schon gezeigt, dass er das am Ende leisten kann.

4.2.4 Die Sichtweise der Eltern ist eine andere:

Sie wünschen für ihr Kind die **gleichberechtigte Teilhabe** am Leben in der Schule. Ihr Sohn beobachtet sehr genau, er tritt in Interaktion mit anderen, auch wenn das nicht auf dem sonst gewohnten Weg passiert. Er fühlt sich wohl in seinem neuen Umfeld, stolz betont er in der Kita seine neue Rolle als Schulkind (er geht noch jeden Tag mit seiner Mutter dort vorbei, um die Schwester zu bringen).

Die Mutter fühlt sich willkommen und angenommen in der Klasse, sie schätzt den Austausch mit der Klassenlehrerin und ihre Ehrlichkeit bzgl. ihrer Einschätzung der eigenen Grenzen. Sie erwartet keine Perfektion, sie erwartet die Umsetzung des Lehrauftrags mit Blick auf einen definierten Lernstand ihres Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt. Sie möchte, dass die Schule Lernangebote unterbreitet, die das Kind für sich annehmen und weiterbringen kann. Sie weiß um die Schwierigkeit des Suchen und Finden von passenden pädagogischen Strukturen. Sie schätzt die gut zusammenwachsende Klassengemeinschaft, die Offenheit und Akzeptanz der Mitschüler*innen und Eltern. Sie möchte nur, dass ihrem Kind ausreichend Zeit gegeben wird, in der Schule anzukommen, die Regeln zu verinnerlichen, sich dort zu öffnen und sich auf die Lernangebote

einzulassen. Die Eingangsstufe sieht sie als Chance behutsam vorzugehen, den Fokus zunächst auf das Ankommen des Kindes zu richten, die nötige Zeit zu haben (drei Jahre statt zwei Jahre), um zu die Lernmöglichkeiten und das Potenzial des Kindes zu erkennen und angemessen beurteilen zu können.

4.3. Empfehlungen zum weiteren Vorgehen

Im Rahmen der vorgeschriebenen Differenzialdiagnostik ist die **geistige Behinderung nicht feststellbar**, denn beide Kriterien des Erlasses sind durch die Ausprägung der autistischen Störung so weit überdeckt, dass sich das eigentliche kognitive/sozial-adaptive Potenzial des Kindes nicht feststellen lässt. Aufgrund informeller Verfahren, den Erfahrungen in der Therapie und der Bearbeitung der ans Kind gestellten, altersgerechten Aufgaben, lassen vermuten, dass keine geistige Behinderung vorliegt. Inwieweit Einschränkungen im Bereich Lernen bestehen, muss die weitere Beschulung des Kindes auf der Basis der individuellen Förderung (VM!) bis zum Ende der zweiten Klasse zeigen.

Grundpfeiler für eine gelingende Bildungskarriere beim Kind ist die **gute Zusammenarbeit Schule – Eltern** im Sinne der Bildungspartnerschaft und mit Blick auf den Erziehungsauftrag, den beide haben. Die Klassenlehrkraft hat bereits die Voraussetzungen für die gelingende Zusammenarbeit geschaffen. Auch die Arbeit im multiprofessionellen Team ist angelegt, hier besteht eine gute Basis, auf der sich aufbauen lässt.

Aktuell geht es um den Unterricht in der Eingangsstufe: Diese eröffnet weitreichende Spielräume. Lernen ist zunächst und vorrangig **Beziehungsarbeit**, das Kind muss ankommen, alle miteinander arbeitenden Akteure müsse jeweils zueinander verlässliche Vertrauensbeziehungen aufbauen.

Das Lernziel der E1 und E2 ist zunächst das erfolgreiche **Heranführen des Kindes an die Strukturen und Lerninhalte von Schule**. Das braucht insbesondere bei Kindern mit Autismus **Zeit**, und wir sprechen hier von einem halben bis einem Jahr.

Ein flexibles Verbleiben in der Eingangsstufe (1 Jahr oder 2 bzw. 3 Jahre) verbunden mit entsprechenden Fördermaßnahmen trägt den unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Kinder Rechnung.“ (Web-Seite der Schule)

Noch besteht **kein Leistungsdruck**, vielmehr hat die Klassenlehrkraft Zeit das Kind zu beobachten und den richtigen Weg zu finden, um es zu führen und in seiner Lernentwicklung zu begleiten. Auch hier ist der Anfang gemacht, indem sie die Gratwanderung zwischen Fordern (Einhalten von vorgegebenen Strukturen) und Fördern (neue und interessante Lernangebote) auslotet und in den guten Kontakt zum Kind geht.

- Die **erste und zweite Klasse sind als Einheit** zu betrachten: Kennenlernen des Kindes, flexibles Angebot der gängigen Lernmöglichkeiten, Förderplanung im Sinne von „try and error“ (Lernverlaufsdagnostik, Förderkreislauf mit Beobachten – Förderangebote – Evaluation – Anpassung Förderangebote): Es gibt kein richtig

oder falsch, es geht um Anpassung der Lernbedingungen an die Ausgangslage des Kindes

- Unterstützung durch die Sonderpädagogik/Fachberatung Autismus zum besseren Verstehen der Ausprägung der Behinderung im Rahmen der **vorbeugenden Maßnahmen** (VM)
- Aufbau verlässlicher Beziehungen, Schaffen von **Vertrauen**
- **Vermeidung von emotionaler Überforderung** (sowohl beim Kind als auch bei den Lehrkräften)/**Vermeidung von kognitiver Unterforderung** beim Kind
- Überlegungen zur **fachdidaktischen Methodik** (TEACCH, s. Förderempfehlungen FDS)
- **Sprachsensibler Unterricht**
- Beobachten der **Lernsituation und Ausgangslage** (Förderplanung) bis inkl. zur 2. Klasse
- Mitte 2. Klasse ggfs. Überprüfung zur Herabsetzung des Bildungsgangs in den Bildungsgang Lernen

Die Schule muss den Blick auf das Kind und seine Fähigkeiten richten, sie kann gemeinsam mit allen Beteiligten (Hilfenetzwerk) ein gutes Bildungsangebot im Sinne der inklusiven Schule schaffen, indem sie die bestehenden Barrieren so weit wie möglich ausräumt, damit ein gutes Lernumfeld für das Kind schafft und seine Ressourcen und sein Potenzial nach den Vorgaben und Möglichkeiten des Schulrechts sowie der modernen fördernden Pädagogik zum Vorschein bringt.

Die Feststellung des Anspruchs auf Förderung im Förderschwerpunkt GE verletzt die Würde des Kindes, sie schadet ihm durch die Begrenzung des Bildungsangebots und bringt auch der Schule derzeit keinen zusätzlichen Nutzen. Diese kann vielmehr die eigenen schulrechtlichen Möglichkeiten ausschöpfen und die Einbindung des Kindes in den Unterricht durch die dafür vorgesehene Fachdidaktik im Umgang mit Heterogenität und Diversität anbahnen.

5. ANHANG – Weiterführende Literatur/Hilfsmittel/Unterstützung:

Arbeitshilfen Autismus und Schule, Stand Oktober 2024,
<https://bbz.hamburg.de/arbeitshilfen-autismus/>

Autismus: Begabte Sonderlinge, Laurent Mottron in: Spektrum- Psychologie- Hirnforschung, 7.2.2013 <https://www.spektrum.de/news/begabte-sonderlinge/1183333>

Autismus (Themenheft Inklusion 2, Bezirksregierung Düsseldorf, NRW Oktober 2023), https://www.brd.nrw.de/document/20240123_4_41F_Schuluebergreifend_Inklusion_Themenheft2.pdf

Autismus-Kultur (Monika Müller, Böblingen) <https://autismus-kultur.de/autismus-mythen/>

Ellas Blog: Das Autismus-Spektrum: Aufklärung – Kurse – Forum, Stand Oktober 2024, <https://ellasblog.de/wie-man-wutanfaelle-und-meltdowns-auseinander-haelt/>

Britta Hornbach, **Praxishandbuch Autismus:** Konkrete Strukturierungshilfen zur Förderung von Schülern im Autismus-Spektrum, Hamburg 2017.

Antje Tuckermann / Anne Häußler / Eva Lausmann, **Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule** – Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht, 2023

Unterstützungsmöglichkeiten in der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen, http://www.beratung-autismus.de/pdf/F6rderliche_Strategien_im_Umgang_mit_Kindern_mit_Autismus_2_.pdf

White Unicorn: Verein zur Entwicklung eines autistenfreundlichen Umfeldes e.V., Stand Oktober, 2024 <https://www.white-unicorn.org/>

André Zimpel, **Neurodiversität – anders, aber völlig richtig im Kopf**, Vorlesung Mai 2023, <https://www.uni-hamburg.de/wissen-fuer-alle/vorlesung-fuer-alle/videos/andre-zimpel.html>

André Frank Zimpel/Alfred Christoph Röhm, **Trisomie 21 und Autismus-Spektrum-Störung**. In: KIDS aktuell 46 (2022), S. 59 – 63.

Dorothea Terpitz, Gemeinsam leben Hessen e.V., Oktober 2024
www.inklusion-hessen.de