



## *Elternsichten zur Inklusion*

Eine neue Schriftenreihe, herausgegeben vom Landeselternbeirat für Grundschulen und Förderzentren in Schleswig-Holstein.

Wir möchten mit dieser Schriftenreihe eine Plattform bieten, auf der Eltern ihre Erfahrungen und Expertise darlegen können. So können Ideen und Impulse für eine positive Veränderung und Weiterentwicklung auf eine einfache Weise artikuliert werden.

Die Adressaten sind zum einen die Öffentlichkeit, denn die weiß viel zu wenig von den Herausforderungen und Nebenwirkungen der Inklusion. Zum anderen sprechen wir damit auch genau die Stellen an, an denen die Entscheidungen getroffen werden; entweder ganz direkt mit Aufforderung zum konkreten Handeln oder indirekt über die Sensibilisierung durch Information.

Wir freuen uns heute die erste Ausgabe vorstellen zu dürfen:

### **Ein Essay über *Inklusion und Autismus***

von Volker Nötzold, Juni 2021

Wir wünschen eine erkenntnisreiche Lektüre.

(Volker Nötzold)

(Antje Hachenberg)

Vorsitzender  
**Volker Nötzold**  
Rensinger Chaussee 4  
25548 Kellinghusen  
☎ 04822 / 362657  
vn@elternvertretung-sh.de

Stellvertreterin  
**Nadine Meier**  
Albert-Schweitzer-Straße 67  
23611 Bad Schwartau  
☎ 0172 77 03 501  
nm@elternvertretung-sh.de

Weitere Vorstandsmitglieder  
Kai Freier (Plön)  
Stephan von Lingelsheim (HL)

Schriftenreihe: *Elternsichten zur Inklusion*, Ausgabe 1

## **Essay: *Inklusion und Autismus***

von Volker Nötzold, Juni 2021

An den Anfang stelle ich eine Aussage<sup>1</sup> der Referatsleitung III 31, zuständig im Schleswig-Holsteinischen Bildungsministerium für Förderzentren, Sonderpädagogische Förderung und Inklusion: „*Die Inklusionsquote der autistischen Kinder ist in Schleswig-Holstein bei 100% und es gibt keine Probleme bei der Beschulung von Autisten.*“

Unsere Wahrnehmung der Lage ist eine gänzlich andere, was mich dazu motiviert dieses Essay<sup>2</sup> zu schreiben – verbunden mit der Hoffnung hierdurch Impulse für eine Verbesserung der schulischen Situation von Kindern mit Autismus zu geben.

### **Einleitung**

In meiner Funktion als der für Förderzentren zuständige Landeselternbeirat sind in den letzten Jahren viele Familien an mich heran getreten, um sich Hilfe zu holen. In unserem Gremium sind auch betroffene Familien und ich selbst habe drei Kinder mit Autismus im schulpflichtigen Alter. Über Selbsthilfegruppen, Vereine und aus meinem persönlichen Bekanntenkreis wurden mir zusätzlich eine Menge Fälle zugetragen. Auf diese insgesamt mehr als 100 Fälle gründe ich dieses Essay. Obwohl im Autismus eine sehr individuelle Betrachtung angezeigt ist, gab es eine alle betreffende Gemeinsamkeit: *eine große persönliche Not in den Familien.*

Es sind „Einzelfälle“, aber es sind viele. So viele, dass darin gut zu identifizierende Muster zu finden sind, die auf ein strukturelles Problem hinweisen. Im ersten Abschnitt zeige ich jeweils erst ein typisches Fallbeispiel<sup>3</sup> und versuche dann eine Verallgemeinerung abzuleiten. Im zweiten Abschnitt möchte ich die Einzelteile zu einem größeren Bild zusammenfügen, um dann im Abschluss Handlungsfelder zu identifizieren und konkrete Handlungen vorzuschlagen.

### **1 Typische Fälle**

In diesem Kapitel stelle ich 10 exemplarische Einzelfälle vor, indem ich erst bei jedem ein paar Rahmendaten gebe und dann die Situation beschreibe. Aus diesen Beschreibungen ziehe ich jeweils ein bis zwei abstrakte Analysen pro Fall, die dann nicht mehr nur den Fall beschreiben, sondern eine allgemeinere Gültigkeit haben.

---

1 Ausgesprochen bei einem Gespräch am 4.9.2020 mit dem LEB und dem Fachreferat.

2 Definition nach Wikipedia: *Ein Essay ist eine geistreiche Abhandlung, in der wissenschaftliche, kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene betrachtet werden. Im Mittelpunkt steht oft die persönliche Auseinandersetzung des Autors mit einem Thema. Die Kriterien wissenschaftlicher Methodik können dabei vernachlässigt werden.* Genau in diesem Sinne ist der Text verfasst.

3 Aus realer Herkunft, aber mit geänderten Namen.

## **Fall A) Andreas** (Name geändert)

Daten: Asperger Autist, IQ > 120, hohe soziale Anpassung, Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten (FSP AV) anerkannt. Nach langer Auseinandersetzung mit dem Jugendamt erhält er 1½ Jahre nach Beantragung eine Schulbegleitung (SB). Ein Nachteilsausgleich (NTA) ist mit fachlicher Unterstützung des Landesförderzentrums Autistisches Verhalten (LFZ AV) eingerichtet.

Beschreibung: Die Klassenleitung kann den Autismus nicht „sehen“ und aufgrund der hohen sozialen Anpassung sieht sie keine Notwendigkeit, den NTA umzusetzen. Spätestens mit der beginnenden Pubertät beansprucht die soziale Anpassung soviel Kapazität, dass der Schüler nur noch körperlich anwesend ist, aber kaum noch etwas vom Unterrichtsgeschehen mitbekommt. Eine Teilhabe findet nicht mehr statt, was aber von außen nicht gleich sichtbar ist. Lediglich im Laufe der Zeit ist es an den stetig sinkenden Leistungen, die nicht zum IQ von 120 passen, ablesbar. Dann ist der Rückstand aber schon erheblich und die intrinsische Motivation etwas in der Schule lernen zu wollen, ist gebrochen. Das Kind verlässt die Schule mit dem ESA und geht in eine ungewisse Zukunft.

Analyse 1: Als Metapher gesprochen: „Der Autist hat keinen Rollstuhl“, also keine sofort sichtbare Einschränkung. Das Grundproblem ist, dass selbst erfahrene Lehrkräfte den Autismus hier nicht *sehen* können und ihn dann auch innerlich leugnen. Eine innere Annahme des Autismus funktioniert oft nur mit *eigener* Erkenntnis aus *Selbsterfahrung*. Hierzu noch ein Beispiel aus einem anderen Fall: Ein Klassenlehrer hat auf einer Klassenfahrt seine autistische Schülerin das erste Mal im Meltdown<sup>4</sup> erlebt. Apathisch, nicht sprechend stand sie auf einem großen Platz mit vielen Menschen in einer fremden Stadt im Ausland. Nach diesem eindrücklichen Erlebnis konnte der Lehrer ganz anderes mit der Schülerin umgehen, denn er hatte zum ersten Mal die Auswirkungen des Autismus *selbst gesehen*. Schade, dass eine ärztliche Diagnose nicht ausreichend scheint, sondern dass das Kind erst in eine psychische Notlage gebracht werden muss, bevor etwas passiert. Das gleiche gilt für Andreas: in den 1½ Jahren „Wartezeit“ auf die SB hat das Kind eine Depression mit entsprechenden Fehlzeiten entwickelt. Erst nachdem das Kind psychisch beeinträchtigt worden war, hat das Jugendamt eine SB bewilligt.

Analyse 2: Es gibt ein strukturelles Problem bei der Beschulung von Autisten. Das LFZ AV berät die inklusiven Schulen vor Ort und hilft bei dem NTA. Für die *Umsetzung* des NTA ist das LFZ aber nicht zuständig. Auch wenn das LFZ AV Kenntnis davon hat, dass eine Umsetzung nicht stattfindet oder es sonstige Probleme gibt, so gibt es keine Möglichkeit, den notwendigen individuellen Rahmen auch *durchzusetzen*. (Auch für die Eltern nicht.)

## **Fall B) Bernd** (Name geändert)

Daten: Atypischer Autismus, ADHS, selektiver Mutismus, IQ 106, FSP AV anerkannt, SB seit 2. Klasse vollumfänglich.

Beschreibung: Das LFZ AV ist seit vielen Jahren involviert. Schule, Jugendamt, Kinderpsychologin und LFZ AV arbeiten gut zusammen, haben aber noch keine funktionierende Lösung gefunden. Die Lehrkräfte sind überfordert und wissen nicht, wie sie mit dem Kind umgehen sollen. Sie haben kaum Zugang zu dem Kind. Der Geräuschpegel ist für das Kind oft zu hoch, es gibt kaum die Möglichkeit zum Rückzug. Das Kind gerät oft in die Überreizung und verweigert dann den Unterricht komplett. Das Kind wurde daraufhin von der Kin-

---

<sup>4</sup> Ein Meltdown ist ein typischer Affekt im Autismus. Er ist eine Reaktion auf einen vorangegangenen Overload (Reizüberflutung), dem die Betroffenen nicht ausweichen können.

derpsychologin für mehrere Monate krankgeschrieben. Es gibt weiterhin keine Lösung und die Eltern fühlen sich trotz aller installierten Hilfen alleingelassen.

Analyse 3: Die real existierende Inklusion hat ihre Grenzen. Bei Bernd ist trotz intensiven Bemühens und guter Zusammenarbeit aller Professionen kein Setting in der Regelschule möglich, das die Rahmenbedingungen schafft, in denen dieses Kind eine passende, förderliche Lernatmosphäre vorfindet.

### **Fall C) Claus** (Name geändert)

Daten: Keine formale Diagnose, aber starker Autismusverdacht, IQ > 130, sehr introvertiert. Keinen FSP AV, keinen NTA, keine SB.

Beschreibung: Dem Kind ging es an Schule sehr schlecht, aber es gab keine negativen Verhaltensauffälligkeiten. Zu Hause gab es dann viel gegen Sachen gerichtete zerstörende Gewalt. Es gab mehrere Schulwechsel und Rückstufungen, sogar ein Internat war dabei. Im 11. Schulbesuchsjahr ging gar nichts mehr und das Kind hat im ersten Schulhalbjahr die Schule mit dem ESA verlassen.

Analyse 4: Der Autismus ist in keiner besuchten Schule erkannt worden. Dadurch gab es keine für das Kind notwendigen förderlichen Bedingungen im Lernumfeld. Dass ein hochbegabtes Kind mit diesem IQ unser Schulsystem mit dem ESA verlässt, ist nicht nur eine persönliche Tragödie, sondern ein Systemversagen, das sich unsere Gesellschaft nicht leisten darf. Erschwerend kommt hinzu, dass so ein Fall als „Erfolgreicher Schulabschluss“ in der Schulstatistik erscheint und das Dunkelfeld hier groß ist.

Analyse 5: Es ist gar nicht so selten, dass ein autistisches Kind in der Schule ganz andere Verhaltensweisen zeigt als zu Hause. Wenn dann die Eltern in der Schule von zuhause berichten, passt das nicht in das Bild, das die Lehrkräfte von dem Kind haben. Dies führt in der Regel dazu, dass den Eltern nicht geglaubt wird, womit ein gemeinsames Agieren zum Wohle des Kindes erschwert wird.

### **Fall D) Daniela** (Name geändert)

Daten: Asperger Autistin, Keinen FSP AV, keinen NTA, keine SB. Das Mädchen ist mit ihren 8 Jahren schon in der dritten Schule. Die 1. Klasse hat sie wiederholt.

Beschreibung: Die ärztliche Diagnose wird von den Lehrern in der Schule angezweifelt. Daher wird auch nicht autismusspezifisch auf das Kind eingegangen. Das Kind hat inzwischen Angstzustände, ist Mobbingopfer, latent Suizid gefährdet, beginnende Schulverweigerung, oft krankgeschrieben und kaum in der Schule. Den Eltern wird signalisiert überbehütend zu sein. Beim Einsatz zum Wohle des Kindes wird den Eltern gesagt sie selbst seien psychisch krank.

Analyse 6: Neben dem schon bei Andreas beschriebenen „hat keinen Rollstuhl“-Problem, wird hier eine andere, leider weit verbreitete Facette sichtbar:

1. Den Eltern wird nicht geglaubt, hier sogar dem die Diagnose stellenden Arzt nicht.
2. Obwohl der Grund für die großen Schwierigkeiten an der Schule in den nicht vorhandenen, jedoch für das Kind notwendigen Rahmenbedingungen in Schule liegt, wird die Verantwortung dafür den Eltern zugeschoben.

Diese Verhaltensmuster aus der Schule sind – in vielen Schattierungen – deutlich öfter vorhanden, als allgemein angenommen wird. Das größte Problem dabei ist, dass durch

dieses Von-Sich-Weisen gar nicht mehr an der eigentlichen Ursache gearbeitet wird und sich die Situation für das Kind nicht verbessert. Dazu kommt, dass sich das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus verschlechtert, was ebenfalls der Situation des Kindes nicht zuträglich ist.

Nebenbei bemerkt ist dies übrigens das klassische Setting, aus dem die elterliche Wahrnehmung „*Schule macht krank*“ erwächst. Viele Eltern von inklusiv beschulten Autisten resümieren am Ende der Schulzeit einen leidvollen Weg ihrer Kinder.

### **Fall E) Emil** (Name geändert)

Daten: Keine Diagnose in der Grundschulzeit; auf Grund des starken Verdachts und kürzlicher Diagnose des Bruders steht eine Diagnose an. Keinen FSP AV, mit NTA, mit SB. Im 3. und 4. Grundschuljahr Beschulung offiziell von 8:00 – 9:30 Uhr.

Beschreibung: Selbst die kurze Beschulung wurde nicht umgesetzt, weil in der Praxis entweder die Schulbegleitung ausfiel oder die Lehrkräfte der Meinung waren, dass es heute mal wieder nicht ginge. Selbst bei der reduzierten Beschulung betrugen die Fehltage mehr als 50%. Inzwischen geht er mit gut ausgebildeter Schulbegleiterin in die 6. Klasse am Gymnasium und ist einer der leistungsstärksten Schüler, obwohl er den Unterricht bei drohender Überforderung jederzeit verlassen und nach Hause gehen darf.

Analyse 7: In der Grundschulzeit war das Kind quasi jeden Tag im Overload! Medizinisch gesehen ist ein Overload eine psychische Notsituation. Wenn ein System ein Kind jeden Tag in eine psychische Notsituation treibt, dann ist die Grenze zur seelischen Misshandlung deutlich überschritten.

Das war jetzt nett formuliert. Deutlich gesagt: Für *dieses* Kind stellte die inklusive Beschulung in der Grundschule eine institutionelle Kindeswohlgefährdung dar.

Analyse 8: Ob es eine gelingende Inklusion gibt, hat oft weniger mit dem betroffenen Kind zu tun, sondern hängt in den meisten Fällen davon ab, wie die Schule den Rahmen gestaltet. Auf diesem Gymnasium wurde offensichtlich ein zum Kind passendes Setting gefunden und etabliert, so dass hier tatsächlich erfolgreiche Inklusion und Teilhabe stattfindet.

### **Fall F) Falco** (Name geändert)

Daten: Asperger Autist, Keinen FSP AV, ab Klasse 4 mit NTA, mit SB.

Beschreibung: Klasse 3: Schule ruft nahezu täglich vor Schulschluss an und verlangt, dass das Kind innerhalb von 10 Minuten nach Anruf von der Mutter abgeholt wird (Entfernung zum Elternhaus: 10 km). Die Mutter ist berufstätig und wird mehrfach von der Schulleitung und Lehrkräften angesprochen, weil sie nicht schnell genug an der Schule war. Die Lehrerin besteht darauf, den Unterricht in einem Stuhlkreis stattfinden zu lassen. Die Situation, in der er nicht an seinem angestammten Platz sitzen kann, ist für Falco nicht auszuhalten und führt zu Meltdowns. In der 4. Klasse wird zusammen mit dem LFZ ein NTA erarbeitet. Im Zuge dessen wird den Eltern eine „Vereinbarung“ vorgelegt, die besagt, dass das Kind jederzeit spontan vom Schulunterricht abzuholen sei, wann immer die Schule es verlangt, da man mit seinem Verhalten nicht umgehen könne und dies den anderen Kindern nicht zuzumuten sei. In der 6. Klasse wird das Kind 3 Monate nicht beschult, weil die Schulleitung festgelegt hat, dass er die Schule nicht ohne Schulbegleitung betreten darf und der Träger keine neue SB stellen konnte. Die neue SB ist täglich bereits um 11 Uhr so

überfordert, dass sie das Kind von den berufstätigen Eltern abholen lässt. Die Schulleitung macht den Eltern deutlich, dass man ihr Kind an dieser Schule nicht mehr haben möchte.

Analyse 9: Es gibt Parallelen zur Analyse 6 bei Daniela, allerdings sind die Auswirkungen erheblich gravierender. Die Schule ist offensichtlich überfordert und schiebt das Problem an die Familie ab. Es ist nicht der einzige Fall, der diese Deutlichkeit hat. Es gibt eine große Zahl von Familien, die von solcher Überforderung der Schulen und der Tendenz zum Abwälzen auf die Eltern berichten.

## **Fall G) Gerald** (Name geändert)

Daten: Asperger Autist, Keinen FSP AV, keine SB, IQ > 140 !, seit der 6. Klasse war der Stresslevel so hoch, dass er schon morgens vor der Schule regelmäßig in Ohnmacht fiel. Seitdem sitzt er als „unbeschulbar“ zu Hause.

Beschreibung: Der Junge sitzt 3 Jahre zu Hause und verlässt kaum das Haus. Er selbst beschreibt die Zeit mit „Schlafen, essen, im Zimmer rumsitzen.“ Die Eltern rennen von Arzt zu Arzt um Ursachen für die Ohnmachtsanfälle zu finden. Nach langer Odyssee gibt es endlich eine Diagnose: Asperger Autismus. Dann läuft die Schulpflicht aus und er hat keinen Schulabschluss. Als 16 Jähriger hat er sich in einem besonderen außerschulischen Setting in 8 Monaten auf den ESA/MSA vorbereitet und schafft aus dem Stand den MSA.

Analyse 10: Ähnlich wie bei Falco gibt es eine massive soziale Überforderung an der Schule. Der entscheidende Unterschied ist jedoch, dass weder Eltern noch Schule die Ursache kennen. Dass die Überforderung oder Reizüberflutung solch starke Auswirkungen haben, muss nicht immer gegeben sein. Aber viele Betroffene sind dadurch enorm in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt und erreichen – verursacht durch missglückte Inklusion – keinen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss. Die Dunkelziffer ist hier sehr sehr groß und wird von keiner Statistik erfasst.

## **Fall H) Henry** (Name geändert)

Daten: Autist, Keinen FSP AV aber dafür FSP Emotionale-Soziale Entwicklung (ESE), mit SB, IQ ≈ 100

Beschreibung: Das Kind belastet die Lerngruppe. Es ist distanzlos, laut, stört und macht den Klassenkasper. Auch mit Hilfe der SB gibt es kaum konzentrierte Arbeitsphasen. Die zuständige Sonderpädagogin dringt auch nicht wirklich durch und es kann keine nachhaltige Verbesserung der Situation hergestellt werden.

Analyse 11: Das Kind ist im „falschen“ Förderschwerpunkt einsortiert, es ist „falsch“ etikettiert. Dementsprechend passen die pädagogischen Maßnahmen einfach nicht zum Kind. Der FSP ESE wurde aufgrund des *beobachtbaren* Verhaltens festgelegt, aber die *Ursache* dieses Verhaltens wurde nicht ergründet. Methoden und Hilfen aus dem „ESE-Repertoire“ sind bei Autismus oftmals nicht sehr wirksam.

Analyse 12: An dieser Stelle möchte ich ein Element eines anderen Falls einbringen. Das Kind hatte eine starke Verdachtsdiagnose (Asperger), aber durch die hohe Kompensationsfähigkeiten des Kindes hat die endgültige Diagnose sehr viel Zeit in Anspruch genommen. Da der FSP AV ohne vollwertige ärztliche Diagnose nicht erteilt wird, wurde von der Leitung des zuständigen Förderzentrums vorgeschlagen den FSP ESE zu erteilen, damit das Kind überhaupt einen FSP hat.

## **Fall I) Isabella** (Name geändert)

Daten: Autistin (frühkindlicher Autismus), Keinen FSP AV, keine SB

Beschreibung: Das Mädchen kommt in der Grundschule inhaltlich gut mit und hat gute Leistungen. Ein bis zweimal pro Woche fällt das Kind in eine Art Starre und ist nicht ansprechbar. Die Lehrkraft weiß von dem Autismus, aber weil diese Zustände die Klasse nicht stören und die Leistungen hervorragend sind, wird kein weiterer Handlungsbedarf gesehen.

Analyse 13: Wie bei Emil haben wir hier eine seelische Körperverletzung, aber der handelnden Person ist dies sehr wahrscheinlich nicht bewusst.

Analyse 14: Ein pädagogischer Grundsatz in der *inklusiven* Schule sollte sein, bei *jedem* Kind zu schauen, was es für ein gutes Lernen braucht. In der Realität ist es meist andersherum: Es wird geschaut was die ganze Lerngruppe braucht und dann die „Störer“ identifiziert. Die „Störer“ werden dann bearbeitet, aber nicht ihretwegen, sondern damit die anderen es besser haben. Wenn das Mädchen, wie im Fall Henry, gestört hätte, dann hätte es Hilfe bekommen.

Analyse 15: Den „nicht störenden Autisten“, die bei Überlast in den Rückzug gehen, wird oft nicht geholfen. Anders als bei diesem Fall passiert es öfter, dass durch die immer massiveren Rückzüge die Kinder leistungsmäßig stark abfallen. Mitunter wird ihnen dann „geholfen“ indem sie in den falschen FSP „Lernen“ einsortiert werden. Die Auswirkungen der falschen Etikettierung sind ähnlich wie bei Henry beschrieben.

## **Fall J) Jan** (Name geändert)

Daten: Atypischer Autist, Keinen FSP AV aber dafür FSP Geistige Entwicklung (GE), ohne SB, IQ ≈ 50

Beschreibung: Das Kind geht auf ein Förderzentrum für Geistige Entwicklung. Dort ist es mit 9 Kindern, einer Lehrkraft, 2 SPA und 2 SB in einer Klasse. Der Lernfortschritt ist minimal, was aber auf einem FöZ GE nicht ungewöhnlich erscheint. Während der Coronapandemie wird das Kind zuhause von den Eltern „unterrichtet“ und erhält Unterstützung durch eine Logopädin. Die Lernfortschritte in dieser Zeit sind enorm. Nach der Rückkehr in die Schule gibt es wieder kaum Lernfortschritte. Auf die Bitte der Eltern nach Anpassung der Lernsituation, bot die Schulleitung an zu helfen eine andere Schule zu finden.

Analyse 16: Erfahrungen haben gezeigt, dass bei gleichzeitigem Auftreten von geistiger Behinderung und Autismus der Schlüssel zum Erfolg darin besteht, zunächst Bedingungen zu schaffen, die den Autismus adressieren. Der Autismus wirkt hier wie eine Barriere. Wer zu dem Kind durchdringen will, muss diese Barriere überwinden. Bei Kindern mit dieser Kombination stellt man oft Erstaunliches fest, wenn es gelingt hinter die Barriere zu gelangen. Leider ist in den Förderzentren GE oftmals keine oder nur ungenügende Expertise dazu vorhanden.

## **2 Ein Lagebild**

Ich versuche ein möglichst breites Bild der Lage zu beschreiben. Dazu führe ich aus, wie groß das Feld eigentlich ist und wo sich die Kinder im Schulsystem befinden. Danach äußere ich mich dazu wie es den autistischen Kindern in der Regelschule geht und wie die Eltern die inklusive Beschulung erleben.

## 2.1 Wie groß ist die Anzahl der Betroffenen?

Die aktuelle Forschung geht davon aus, dass 0,9% bis 1,4%<sup>5</sup> der Bevölkerung in Deutschland von Autismus betroffen ist. Da der Autismus ein dauerhaftes Seinsmerkmal ist, wird angenommen, dass die Verteilung auf Kinder gleichermaßen zutrifft. Bei 340.000 Schülern in Schleswig-Holstein haben wir also **zwischen 3060 und 4760** Autisten im Schulsystem.

## 2.2 Wo finden wir sie?

Die Kinder tauchen an verschiedenen Stellen im System auf. Ich habe sie der einfacheren Adressierbarkeit wegen in fünf Gruppen eingeteilt. In den Klammern stehen Verweise auf die oben beschriebenen Beispielfälle als Mitglieder dieser Gruppen.

Gruppe A) Kinder mit festgestellten FSP AV. Nach einer groben Auskunft aus dem LFZ AV werden dort ca. 1000 Kinder mit FSP AV betreut. (→ Fall Andreas und Bernd)

Gruppe B) Kinder ohne festgestelltem FSP AV, aber mit Verdachtsdiagnosen oder sonstigen Hinweisen auf Autismus, die ebenfalls vom LFZ AV betreut werden (auch ca. 1000 Kinder). (→ Fall Emil und Falco)

Ziehen wir diese 2000 vom LFZ AV betreuten Kinder von der Anzahl der Autisten ab, fehlen rechnerisch noch 1000-2750 Kinder. Wo sind die?

Gruppe C) Ein großer Teil wird wohl unentdeckt durch die Schule laufen. Unentdeckt ist aber nicht gleichbedeutend mit „ohne Probleme“. (→ Fall Claus und Gerald)

Gruppe D) Ein Teil wird im „falschen“ im FSP einsortiert sein (→ Fall Henry und Isabella). Durch die soziale Überforderung oder Reizüberflutung können Autisten in einen Overload kommen, welches medizinisch gesehen eine emotionale Notsituation ist. Die Evolution hat dem Menschen drei „Notprogramme“ als Überlebensmechanismus ins Gehirn gepflanzt: Angriff, Flucht und Starre. Der Auslöser für die Aktivierung eines solchen Notprogramms, ist sehr individuell.

- *Angriff und Flucht*: Kinder werden gerne in ESE einsortiert. (→ Analyse 11)
- *Starre*: Diese Starre kann auch innerlich und von Außen wenig sichtbar sein. Das Ergebnis ist oft ein starker Leistungsabfall, auf diesen dann mit einer Einsortierung in den FSP L reagiert wird. (→ Analyse 15)
- Auch ohne aktiviertes Notprogramm geraten autistische Kinder in sozialen Situationen in schwierige Lagen. Auf Grund ihres Autismus haben sie keine passenden Handlungskonzepte und verhalten sich „sozial auffällig“. Auch daraus wird regelmäßig ein FSP ESE geformt.
- Wenn aus formalen Gründen ein FSP AV nicht erteilt wird, wird wissentlich ein unpassender FSP als „Ersatz“ festgelegt. (→ Analyse 12)

Gruppe E) Eine dritte Gruppe geht mit Auffälligkeiten durch die Schule. Die Schwere der Schwierigkeiten ist unterschiedlich, aber nicht so groß, dass ein förmlicher Förderbedarf festgelegt wird. (→ Fall Daniela und Jan)

Wie groß die jeweiligen Anteile in den Gruppen C-E sind, kann ich nicht beziffern, aber statt einer quantitativen Angabe kann ich allgemein etwas über die Qualität der Beschulung und Teilhabe ausführen.

---

5 Quelle: S3-Leitlinie zu ASS und Untersuchungen von Braid (2006), Kim (2011) und Kawamura (2008)



## 2.3 Wie geht es den Autisten in der inklusiven Regelschule?

### 2.3.1 Masking<sup>6</sup>

Fast alle Autisten praktizieren bewusst oder unbewusst *Masking*. Wenn sie die Geborgenheit der „sicheren Höhle“ verlassen und in die Welt da draußen gehen, ziehen sie sich einen virtuellen Schutzanzug an und spulen ein Verhalten ab, von dem sie vermuten, dass es das passende sei. Manche machen das perfekt (darunter vor allem Mädchen) und sind dabei so gut, dass sie nicht auffallen. Diese Kinder finden wir in Gruppe C. Bei den anderen ist das Ergebnis nicht so perfekt und sie fallen auf. Masking ist anstrengend und wirkt sich auf den Schulalltag und das Ergebnis der Schullaufbahn aus. Diese Anstrengungen drücken die schulischen Leistungen und wirken sich sogar auf die erreichten Abschlüsse aus (→ Analyse 4 und 10 sowie Fall Andreas). Hiervon sind auch die „Unsichtbaren“ der Gruppe C betroffen. Weitere Folgen sind unter 2.3.6 und 2.4.4 beschrieben.

### 2.3.2 Crash<sup>7</sup>

Wenn die Maske fällt, dann bricht auch der „Schutzanzug“. Das einstudierte Verhalten ist nicht mehr abrufbar oder es verfehlt seine Wirkung, weil es nicht genau genug zur Situation passt. Die Lage kippt, das mentale Wegdrücken von störenden Sinneseindrücken funktioniert auch nicht mehr, was den Crash noch schneller kommen lässt ... Bang! Diese Situationen sind für jeden Betroffenen *sehr* unangenehm.

- Mit jedem Crash geht ein Stück Selbstwert verloren.
- Für jeden Crash schämt sich das Kind, das ihn erleiden musste.
- In vielen Situationen wird das Kind zusätzlich noch mit Ansprache jeglicher Art konfrontiert, die es dann nicht aufnehmen kann und dadurch zusätzlich belastet.
- Dazu kommt noch, dass das Kind nicht begreifen kann, was eigentlich gerade vor sich geht.
- Traurigkeit bis hin zur Wut entsteht, wenn dem Kind gewahr wird, dass es sich nicht angemessen ausdrücken konnte und somit die crashauslösende Situation selbst herbei geführt hat.

Jeder Crash ist einer zu viel. Die Häufigkeit und Intensität der Crashes sind sehr individuell und hängen zum einen von der Persönlichkeit des Kindes und zum anderen vom schulischen Umfeld ab. Es gibt Kinder, die täglich (→ Fall Emil, Falco und Gerald) oder mehrfach wöchentlich (→ Fall Bernd, Daniela, Henry und Isabella) Crashes erleiden. Die Verantwortung dafür ist nicht beim Kinde zu suchen, sondern sie liegt in der nicht passenden Umgebung der real existierenden „inklusive“ Regelschule. In der Analyse 8 (→ Fall Emil) ist dies auf beeindruckende Weise dargestellt.

Ich bin kein Mediziner und kann daher nicht sagen wo genau die Schwelle zur seelischen Körperverletzung liegt, aber ich kann mit Fug und Recht feststellen, dass es zu solchen seelischen Körperverletzungen durch die Art der Beschulung kommt und dass die Anzahl der Betroffenen auf keinen Fall vernachlässigbar ist. (→ Analyse 7 und 13 )

---

6 „Masking“ ist ein im Bereich der Autismusforschung angesiedelter Fachbegriff.

7 „Crash“ verwende ich hier als nicht weiter ausgeführte Form des Zusammenbruchs, also quasi als Sammelbegriff zu den Fachtermina Overload, Meltdown, Shutdown, ... aus der Autismusforschung.

### 2.3.3 Teilhabe

Ich beginne mit einem Zitat aus dem Rahmenkonzept des Ministeriums für das Schuljahr 2021/2022:

*Die pädagogischen Ziele von Schule sind im Schulgesetz festgelegt (SchulG § 4). Danach gehört es zu den elementaren Aufgaben von Schule, junge Menschen gemäß ihren Begabungen, Fähigkeiten und ihrer Neigung zu fördern und ihre kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten zu entwickeln mit dem Ziel, sie zur Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Leben als eigenständige, mündige Bürgerinnen und Bürger zu befähigen, ihre Urteilskraft zu fördern wie auch stabile Grundlagen zu schaffen, um Resilienz angesichts einer sich wandelnden komplexen Welt zu entwickeln.*

*Dieser Auftrag bildet den Orientierungsrahmen allen schulischen Handelns – für die Unterrichtsinhalte ebenso wie für die vermittelten Werte und Haltungen. An ihm messen sich aber auch die Erwartungen, die an Schule und an die Qualität von Schule gerichtet sind.*

Was ist Teilhabe aus Sicht eines Kindes mit Autismus? Die Antwort darauf ist nicht einfach, aber ich kann aufzählen was keine Teilhabe ist:

- Reine physische Anwesenheit. Viele Kinder sind durch die schulische Umgebung, wie z.B. äußere Reize und soziale Interaktionen (auch potenzielle) so beansprucht, dass eine Teilhabe am Bildungsgeschehen nicht oder nur eingeschränkt stattfindet. Bei den Beispielfällen betrifft es alle!
- „Zwang“ zur sozialen Interaktion. Für viele Autisten ist die Pausensituation das Anstrengendste in der Schulzeit. Zum Glück gibt es schon in einigen NTAs gute Lösungen für die Pause, damit auch ein autistisches Kind regenerieren kann. Dies ist jedoch noch zu selten und für Kinder der Gruppen C-E nicht realisiert.
- § 4 Abs. 7 SchulG: *„Die Bildungswege sind so zu gestalten, dass jungen Menschen [...] ein Schulabschluss ermöglicht wird, der ihrer Begabung, ihren Fähigkeiten und ihrer Neigung entspricht.“* Durch die im ersten Punkt benannten Einschränkungen, wird dieses Ziel viel zu oft nicht erreicht (→ Fall Andreas, Claus und Gerald). Als Elternvertreter musste ich mir von einer leitenden Person im Schulsystem anhören, dass *„ein Abitur für Autisten eigentlich Luxus“* sei. Was für eine fatale Verzerrung, die durch eine Vielzahl an schulisch und gesellschaftlich erfolgreichen Autisten widerlegt wird. Andersherum wäre es richtig, denn die Gesellschaft kann es sich nicht leisten die Potenziale der Autisten ungenutzt liegen zu lassen.

### 2.3.4 Lernen in der sozialen Gruppe

Damit die Autisten soziale und emotionale Fähigkeiten erwerben, werden sie im falschen Verständnis von Teilhabe in eine soziale Gruppe gesteckt. Das funktioniert aber nicht, denn einen Nichtschwimmer wirft man ja auch nicht ins tiefe Wasser, um ihm Schwimmen zu lehren. Für viele Autisten sind die Lerngruppen viel zu groß, um Soziales zu lernen.

Statt Inklusion findet viel zu oft Integration statt. Es wird dem In-der-Gruppe-Sein ein sehr viel höherer Wert beigemessen, als die Betroffenen es selbst tun würden.

### 2.3.5 Überleben

Im schulischen Alltag dreht sich für viele Autisten alles ums Überleben. Und ums Warten. Warten auf Verbesserung der Lage. Aber es wird nicht besser. Es wird schlechter. Es verschlechtert sich so lange bis die Lehrer erkennen, dass es Veränderung braucht. Bei der Analyse 1 musste das Kind erst in die Depression rutschen oder auf der Klassenfahrt einen Meltdown erleben, bis sich etwas positiv bewegte. Andere Kinder haben weniger „Glück“, denn anstatt nun förderliche, autismusspezifische Bedingungen herzustellen, landen sie in Gruppe D, weil ihnen ein falscher FSP zugeteilt wird (→ Analyse 11 und 15).

Auch die „Privilegierten“ aus der Gruppe A, mit FSP AV und Betreuung aus dem LFZ AV, sind mit „Überleben“ beschäftigt. Sicherlich weniger stark als die Betroffenen aus den anderen Gruppen.

### 2.3.6 Freizeit

Freizeitgestaltung, Freundschaften, Spielbesuche und andere Aktivitäten stellen für viele Autisten im schulpflichtigem Alter per se eine Herausforderung dar. Sehr viele Eltern berichten, dass ihre Kinder sich eigentlich am Nachmittag verabreden wollten, aber aus Gründen der sozialen Überforderung in der Schule zu erschöpft sind, um eine entsprechende Aktivität zu starten. Die soziale Überbelastung in der Schule bewirkt eine soziale Verarmung im Freizeitbereich. Das ist besonders übel, weil alle Menschen, also auch Autisten, eine positive soziale Interaktion brauchen.

## 2.4 Wie geht es den Eltern der Autisten in der Regelschule?

Viele Eltern erleben eine tiefe Verzweiflung, wenn ihre Aussagen und Erfahrungen an den Schulen nicht ernst genommen werden und sie dann sehenden Auges miterleben müssen, wie ihr Kind langsam aber sicher an den Situationen zerbricht (→ Fall Andreas, Daniela und Isabella).

### 2.4.1 Mangelnde Zusammenarbeit

Der typische Weg zur Diagnose ist, dass Eltern meist von Außen (durch Freunde, Verwandte, Kindergarten und seltener von Schule) einen Hinweis erhalten und die Diagnostik starten. Mit der Diagnose wenden sie sich dann voller Erwartung an die Klassenleitung. Viele Lehrkräfte wissen dann, was zu tun ist. Aber es gibt dennoch eine große Anzahl an Lehrkräften, die folgende Standardreaktionen zeigen:

- „Der Diagnose vertraue ich nicht, denn ich kann ja gar nichts sehen.“ (→ Analyse 1)
- „So schlimm ist das ja nicht, das Kind braucht nichts extra.“ (→ Fall Isabella)
- „Die Eltern haben wohl psychische Probleme, da ist ja klar, dass das Kind instabil ist.“ (→ Fall Daniela, Analyse 6)
- „Was die Eltern von zuhause erzählen glaube ich nicht, denn das Kind verhält sich an der Schule doch ganz anders<sup>8</sup>.“ (→ Analyse 5 und 9)
- „Die Eltern sollten mal schauen, was zu Hause schief läuft. An der Schule liegt es nicht.“ (→ Analyse 9)

---

8 Dieses Phänomen hängt mit dem Masking und der „sichern Höhle“ zusammen, was ich oben schon beschrieben habe.

Besonders schmerzlich für die Eltern wird es, wenn sie die belastende Situation ihres Kindes in der Schule nicht mehr aushalten und versuchen an der Schule etwas Positives zu bewirken. Leider treffen diese elterlichen Bemühungen häufig auf die gleiche Ignoranz, die die Verschlechterung der Lage erst ausgelöst hat und oben in den Spiegelstrichen beschrieben ist. In Folge dessen werden die Eltern dann als „Helikoptereltern“ diffamiert und manchmal sogar als nicht zurechnungsfähig abgestempelt (→ Analyse 6 und 9). Mitunter gipfelt das Ganze darin, dass die Schule ihrer Verantwortung nicht gerecht wird und versucht diese an die Eltern abzuschieben (→ Fall Bernd, Emil, Falco und Gerald).

Bei allen Beispielfällen erlebten die Eltern Wut, Verzweiflung und Resignation. Fast alle würden der Aussage „Schule macht krank“, zumindest bezogen auf ihr Kind, zustimmen. Das ist sehr erschütternd!

## 2.4.2 Mangelnde Verlässlichkeit

Bei einigen Fällen können die Kinder nicht verlässlich in die Schule gehen. Das Ausmaß ist sehr unterschiedlich und ich stelle es mal exemplarisch an den Fällen vor:

- Andreas hatte ca. 1 Jahr lang 30% Fehltage, während er auf die Bewilligung der SB wartete und ohne SB in Schule nicht klar kam.
- Bernd wurde 3 Monate ganz nach Hause geschickt und musste öfter vorzeitig abgeholt werden.
- Daniela ist oft krank geschrieben und kaum in der Schule. Es gibt keine verlässliche Beschulung.
- Emil hat offiziell 1½ Stunden Beschulung, aber in der Realität 50% Fehltage.
- Falco muss quasi täglich vorzeitig abgeholt werden.
- Gerald war seit der 6. Klasse 3 Jahre (!) unbeschult zu Hause.

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist stark beeinträchtigt, wenn Kinder, die eigentlich in der Schule sein sollten, zu Hause sind oder die Eltern stets auf Abruf sein müssen. Ich weiß von einigen Eltern, die aus allein diesem Grund keiner Erwerbsarbeit nachgehen können.

## 2.4.3 Mangelnder Schulerfolg

Bei Andreas, Claus und Gerald ist klar, dass sie unverschuldet keinen angemessenen Schulabschluss erhalten, was oben schon weiter erläutert ist. Viel dramatischer ist aber die meiner Wahrnehmung nach, aus vielen Gesprächen genährten, hohe Dunkelziffer. Sehr viele Autisten erreichen keinen, ihren Fähigkeiten angemessenen Schulabschluss, was uns Eltern, denen die Zukunft unserer Kinder am Herzen liegt, sehr bedrückt.

## 2.4.4 Schule als Stressor

Beim täglichen Schulbesuch mit Masking (→ 2.3.1) und „Überlebensmodus“ (→ 2.3.5) verbrauchen die Kinder soviel Kraft, dass oftmals zu Hause keine Kraft mehr übrig ist, um sich „anständig“ zu verhalten. Der an Schule aufgebaute Stress wird, ganz zum Leid der restlichen Familie, dort abgeladen, wo das autistische Kind sich seiner uneingeschränkten Elternliebe sicher ist. Die Coronapandemie hat auch hier die Augen geöffnet, denn während des Distanzlernens waren, wenn die Eltern die Struktur hielten, diese schulischen Stressoren wie weggeblasen – solange bis der schulische Regelbetrieb wiederhergestellt wurde.

## 3 Handlungsideen und Optionen

Die wichtigste Handlung ist schwer und leicht zu gleich:

1. Die Verantwortlichen müssen endlich den Kopf aus dem Sand ziehen und erkennen, dass es ein Problem gibt. An einigen Stellen im System ist dieser Schritt bereits vollzogen, aber es gibt noch zu viel Leugnen, Kleinmachen und In-Abrede stellen.
2. Diese Erkenntnis muss aktiv ausgesprochen werden. Das klingt trivial, aber nur so kann sich etwas zum Positiven entwickeln.

Der Schlüssel für eine Verbesserung von Lernerfolg und Kindeswohl liegt im Raum Schule. Dort braucht es Veränderung, zu der wir Eltern gerne beitragen möchten.

### 3.1 Einzelne Vorschläge

Hier mache ich ein paar praktische Vorschläge und möchte Denkanregungen geben. Diese Liste ist ohne Sortierung und erst ein kleiner Anfang.

#### 3.1.1 Echte Inklusion I: An Stärken orientieren

Philosophisch betrachtet ist Inklusion eine Utopie; ein anzustrebender, aber nicht erreichbarer Zustand. In Analyse 14 wird festgestellt, dass ein Teil der zur Verfügung stehenden Ressourcen in die Begleitung der „Störer“ fließt und die Unauffälligen – unabhängig von den Bedürfnissen und Erfordernissen – weniger bekommen. Eine weniger defizitorientierte, individuellere und an den Stärken der Kinder orientierte Verteilung der Ressourcen wäre eine deutliche Verbesserung nicht nur für Autisten, sondern wahrscheinlich für alle Kinder. Analyse 8 im Fall Emil zeigt überdeutlich, welchen positiven Effekt das haben kann.

#### 3.1.2 Echte Inklusion II: Lernumgebung schaffen

Inklusion heißt nicht, dass alle das Gleiche machen und alle auf die selbe Weise lernen und die selbe Umgebung brauchen. *Zielgleicher* Unterricht meint nicht *methodengleicher* Unterricht. Viele Autisten haben ein anderes Mindset, das eine andere Didaktik benötigt.

Nahezu alle Autisten würden viel besser Leistungen zeigen können, wenn sie eine zu ihnen passende Umgebung vorfinden. Die Lerngruppe (→ 2.3.4), der Arbeitsplatz, die Reizfülle, ... haben einen immensen Einfluss auf das emotionale Wohlbefinden und somit auf die Leistungsfähigkeit des Kindes. Im Rahmen von NTAs wird hier schon einiges positiv realisiert, aber NTAs erreichen nur einen Bruchteil der Autisten (→ 2.2) und auch die Möglichkeiten über einen NTA förderliche Bedingungen herzustellen, sind begrenzt.

Es braucht eine größere Bereitschaft der Lehrkräfte und mehr strukturelle Möglichkeiten in den Schulen, um, dem inklusiven Gedanken folgend, individuellen Raum zu schaffen.

#### 3.1.3 Echte Inklusion III: Nicht umerziehen

Ein Autist ist und bleibt das ganze Leben lang Autist und wird niemals Neurotypisch<sup>9</sup>. Bei vielen Lehrkräften ist aber noch nicht internalisiert, dass aus einem Autist kein neurotypi-

---

9 Kurz: Nichtautistisches Gehirn. Lang: Neurotypisch ist ein Neologismus, der benutzt wird, um Menschen zu beschreiben, deren neurologische Entwicklung und Status mit dem übereinstimmen, was die meisten Menschen als normal bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten und Sozialkompetenzen betrachten.

scher Mensch wird. Diese, zum Teil unbewusste, fehlerhafte Grundhaltung ist leider viel zu oft Ursache für nicht passende Handlungen an Schule. Aus dieser Haltung heraus wird die Umgebung nicht angepasst oder bereits Errungenes rückgebaut, werden NTAs nicht befolgt, werden Kinder in das „soziale Haifischbecken Pausenhof“ geschickt, ... und letztlich so getan, als müssten sie zum Ende der Schulzeit wie Neurotypische sein.

Die Kinder bleiben Autisten, aber sie werden sich in der neurotypischen Welt orientieren und bewegen müssen. Dies geht am besten, wenn sie auch am neurotypischen Ort Schule Autisten sein *dürfen*. Ein sich seiner Selbst bewusster Autist hat die besten Chancen in der Welt klar zu kommen – daher braucht es das Anerkennen des Andersseins. Das Anderssein muss als Stärke begriffen und auch als Stärke in der Schule vermittelt werden.

### **3.1.4 Grenze der Inklusion**

Die Analysen 3, 9 und 10 zeigen ganz deutlich auf, dass die Inklusion Grenzen hat. Das heutige System hat darauf leider nur eine einzige Antwort: *Es ignoriert diese Grenze*. Ich kann mich nicht zurückhalten hier erneut zu schreiben, dass dieses Ignorieren der Grenzen ein unfassbares Leid bei den Kindern und deren Familien erzeugt.

Die Möglichkeiten der Inklusion sind theoretisch ohne Grenze, aber die realen Ressourcen begrenzen die Möglichkeiten. Es gibt Einzelfälle, in der Autisten innerhalb der Regelschule aber außerhalb der Lerngruppe eine passende Umgebung erhalten. Auch ein Lernen außerhalb der Lerngruppe ist Inklusion, denn das Wesen von Inklusion ist auf die individuellen Bedürfnisse zu schauen.

Wenn die individuellen Bedürfnisse vor Ort nicht erfüllt werden können, braucht es alternative Ersatzstrukturen, denn das Ignorieren darf keine Option mehr sein. Ideen, wie solche Strukturen aussehen könnten, haben wir mehrere – es ist nicht all zu kompliziert, es bedarf lediglich eines Umsetzungswillens im Schulwesen.

### **3.1.5 Strukturierter Start der Förderung**

Bei dem Punkt 2.4 „Wie geht es den Eltern“ wird beschrieben, was mitunter passiert, wenn Eltern sich mit der Diagnose an die Schule wenden. In vielen Fällen wissen die Lehrkräfte, was zu tun ist, aber das ist nicht ausreichend. Wichtig wäre, dass alle Lehrkräfte wissen, was zu tun ist. Viele Eltern benötigen an dieser Stelle auch weiterführende Informationen, besonders auch über weitere Hilfsangebote wie z.B. Schulbegleitung. Ein sehr einfaches und niederschwelliges Angebot wäre, wenn den Lehrkräften und Eltern ein Handlungsleitfaden (gerne auf Papier) an die Hand gegeben würde, auf dem die zu organisierenden Schritte stehen. Dies wäre ein kleiner Aufwand mit wahrscheinlich großem Nutzen. Ein Verlauf wie in Fall Isabella wäre dadurch verhindert worden.

### **3.1.6 Gute Elternberatung**

Anknüpfend am vorigen Punkt (3.1.5) kommt es auch vor, dass die Lehrkräfte einen „guten Riecher“ haben und Autismus vermuten. Da eine Diagnostik (und die Bildungspartner-schaft sowieso) nur mit den Eltern gelingt, müssen die Eltern ins Boot geholt werden. Ich kenne auch einige Fälle, wo die Eltern sich (leider) sehr sperrig gezeigt haben und wenig kooperativ waren. Eine Lösung wäre, wenn es gut aufbereitetes, für Eltern jeglichen Bildungsgrades verständliches Infomaterial gäbe, mit Hilfe dessen die Lehrkräfte vor Ort gegenüber den Eltern ihren Autismusverdacht äußern können. Viele Eltern (auch die koope-

rativen) sind erst mal verunsichert, wenn das Wort „Autismus“ auftaucht. Gute, adressatengerechte, mit Material unterstützte Aufklärung, kann hier ganz viel Positives bewirken.

### **3.1.7 Förderliche Bedingungen vor Ort für alle Autisten**

Von LFZ AV werden nur die Gruppen A und B betreut. Nur diese haben die Chance autismspezifische, förderliche Bedingungen zu erhalten, denn bei den Kindern in den Gruppen C-E ist der Autismus entweder nicht bekannt oder wird nicht ernst genommen. Wir brauchen daher besonders in den Grundschulen lokale Expertise, die, vielleicht im Rahmen der Prävention, die Kinder durch die Autismusbrille betrachtet, damit mehr Kinder gefunden werden und die Zahl der Unentdeckten kleiner wird.

In Analyse 12 wird von einem Kind berichtet, das starke Probleme in der Schule hat und ganz deutlich ein „*autistisches Verhalten*“ zeigt. Der *gleichnamige* Förderschwerpunkt wurde aber verwehrt, weil es dazu einer ärztlichen Diagnose bedurfte. Formalien sind wichtig, aber sie dürfen den Kindern nicht im Wege stehen. Neuerdings reicht die ärztliche Diagnose allein nicht mehr aus, sondern auch die Regelschule muss den Förderschwerpunkt befürworten. Wir brauchen nicht mehr sondern weniger Hürden für eine gelingende Inklusion der Autisten!

### **3.1.8 Bruch in der Verantwortung**

In der Analyse 2 wird ein Bruch in der Umsetzungsverantwortung von Maßnahmen festgestellt. Dieses strukturelle Problem muss dringend adressiert werden, denn die Anzahl der Fälle, in dem ein NTA lediglich auf den Papier steht aber nicht beim Kind ankommt, ist erschreckend groß.

## **4 Fazit**

In Schleswig-Holstein haben wir eine allgemein hohe Inklusionsquote und mit den LFZ AV eine besondere Institution, die so in anderen Bundesländern nicht zu finden ist. Vieles wird schon gut gemacht, denn es gibt ein erkennbares Bemühen auch die Belange der Autisten im inklusiven Kontext zu denken.

Es gibt jedoch auch Schattenseiten, die ich aus dem Dunkel hervorholen möchte – nicht um anzuklagen, sondern um ihnen Gewähr zu werden – denn der erste Schritt zur Veränderung ist die Erkenntnis über den Zustand.

Ich möchte den Bogen zurück auf das Zitat am Anfang schlagen und feststellen, dass nicht 100% der Autisten eine angemessene Beschulung erfahren. Ich hoffe sehr, dass sich diese Erkenntnis auch in den entscheidenden Stellen in der Schuladministration breit macht, und hier Bewegung ins System kommt, damit letztendlich irgendwann in der Zukunft das Zitat wahr werden kann.