

StartTraining-Preis 2021 | Auszeichnung angewandter Förderkonzepte

Erfahrungsbericht

*Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der
Grundschule*

Förderung eines autistischen Kindes und eines Kindes mit sozial-emotionalen sonderpädagogischen
Förderbedarf

Grundschullehramt, 5. Fachsemester

Eingereicht am: 01.03.2021

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	2
1 Einleitung	3
2 Die Ausgangslagen	4
2.1 Fallbeschreibung der Schülerin.....	5
2.2 Fallbeschreibung des Schülers	6
3 Erschwerte Bedingungen der Förderung	8
3.1 Fehlende Diagnostik	8
3.2 Zur Verfügung stehende räumliche Gegebenheiten	9
4 Didaktisches Konzept bzw. methodische Ansätze zur Förderung eines autistischen Jungen sowie deren Wirkungen	9
5 Die Auswirkungen des Förderbedarfs auf die Mitschüler*innen	11
6 Resümee	12
7 Literatur- und Abbildungsverzeichnis	14

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sonderpädagogische Förderbereiche.....	4
Abbildung 2: Erscheinungsformen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung nach Myschker bezogen auf das dargestellte Fallbeispiel.....	5
Abbildung 3: Erscheinungsformen der Autismus-Spektrum-Störungen bezogen auf das dargestellte Fallbeispiel.....	7
Abbildung 4: Beispielhaftes Memory-Spiel.....	10

1 Einleitung

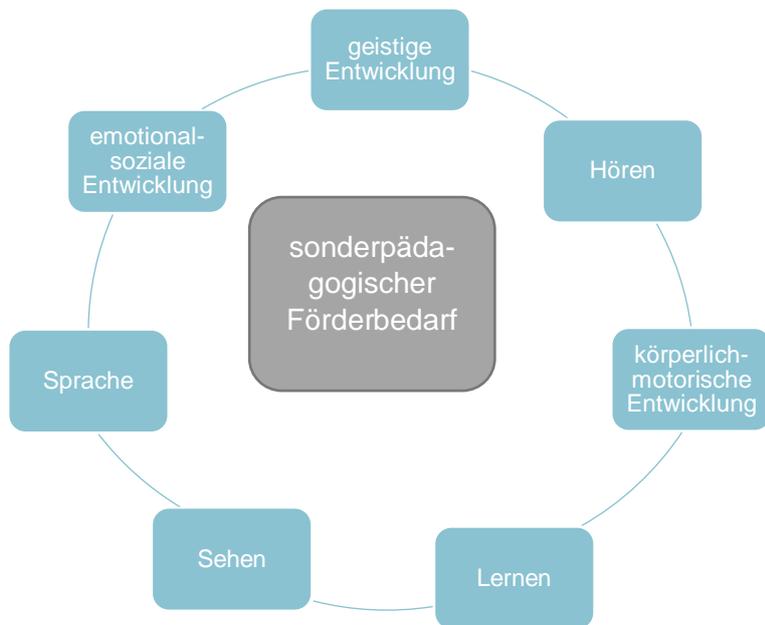
„Alles, was uns begegnet, lässt Spuren zurück. Alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei“. Diese Worte stammen aus „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ von Johann Wolfgang von Goethe und beschreiben ausgezeichnet meine Erfahrungen sowie Begegnungen im StartTraining von Ende August bis Dezember 2020.

In dieser Zeit durfte ich 28 Leipziger Schulanfänger*innen in ihrem Schulstart unterstützen. Über zwei der sechs- bis siebenjährigen Kinder war bereits vor den Sommerferien bekannt, dass sie besonders viel Förderung benötigen würden. Um nachvollziehen zu können, welche Herausforderungen im Umgang sowie der Beschulung eines autistischen Jungen bestanden, dessen Förderung in diesem Bericht im Besonderen dargestellt werden soll, muss zunächst auf seine Mitschülerin eingegangen werden, die einen ausschließlichen Fokus auf seinen Förderbedarf nicht zulässt. Das Mädchen stellte die Lehrer*innen und mich vor Schwierigkeiten, die einen direkten Einfluss auf ihren Mitschüler hatte und damit unbedingt erläutert werden müssen. Auf Grund der geteilten intensiven Aufmerksamkeit für beide Kinder mit erhöhtem Förderbedarf muss dementsprechend auch auf zwei Ausgangslagen eingegangen werden. Auf die Fördermaßnahmen, an denen auch ich an zwei Tagen in der Woche mitwirkte, wie ich mit den beiden Schulanfänger*innen und insbesondere mit jenem autistischen Schüler interagierte und welche Probleme sich für mich stellten, möchte ich gern im Folgenden beleuchten.

2 Die Ausgangslagen

Sonderpädagogischer Förderbedarf lässt sich in folgende sieben Bereiche untergliedern: Lernen, Sprache, Hören, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung sowie die emotional-soziale Entwicklung (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, n.d.).

Abbildung 1: Sonderpädagogische Förderbereiche



Quelle 2: Darstellung nach Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2015, S.17.

komplexe Ursachen beeinträchtigt und äußern sich im Schulalltag im Sozialverhalten sowie in Emotionen, der Handlungssteuerung, der Belastbarkeit, Motivation, Aufmerksamkeit und Konzentration, dem Lern- und Arbeitsverhalten sowie der Sprache (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2015, S. 48). Doch auf Grund der „Mehrdimensionalität, der Häufigkeit des Schweregrades können die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt sein“ (ebd., S. 47, zitiert nach Myschker 2009). Durch gezielte Fördermaßnahmen sollen die Schüler*innen ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen erweitern und lernen, ihr Verhalten zu steuern sowie Konflikte angemessen zu lösen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000), um Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, die „das soziale Miteinander nachhaltig beeinträchtigen und langfristig zu Verhaltensstörungen führen“ könnten, zu verhindern (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2015, S. 47).

In den folgenden Abschnitten werden die beiden Schüler*innen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen vorgestellt.

Während das Hauptaugenmerk dieses Erfahrungsberichtes auf der individuellen Förderung eines autistischen Schülers liegt, soll auch der sozial-emotionale sonderpädagogische Förderbedarf einer Schülerin nicht unerwähnt bleiben, um meine methodischen Ansätze zur Förderung des Jungen im Projekt *StartTraining* einordnen zu können.

Bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ist das Lernen häufig durch unterschiedliche,

2.1 Fallbeschreibung der Schülerin

Über das Mädchen war bereits im Vorfeld durch die Erzieher*innen bekannt, dass sie noch sehr „kindlich“ und „verspielt“ sei, sowie schnell „trotzig“ werde. Bereits in den ersten Schulwochen äußerte sie ihren Schulverdruss. Sie gehe ungern in die Schule, wolle viel lieber basteln und zu Hause spielen – vornehmlich mit ihren digitalen Geräten. Die zahlreichen Wutausbrüche des Mädchens, deren Ursprung vor Schulbeginn leider nicht diagnostiziert worden war, machten einen Unterricht im Klassenverband schier unmöglich. Das Mädchen lag oder saß zumeist auf oder unter ihrem Tisch, selten auf ihrem Stuhl. Mindestens zwei Mal täglich rannte sie schreiend mit ihrer Schultasche aus dem Klassenzimmer und war von den Lehrer*innen, dem Praktikanten sowie mir nur schwer zu beruhigen. Sie lehnte den Unterricht ab, ging anderen Tätigkeiten wie Kneten oder Malen nach und unterbrach Lehrerreden mir stetigem Rufen. Die hauptsächliche Herausforderung bestand bei ihr, sie täglich zum Lernen bzw. zum Besuch der Schule zu motivieren. Während die Schülerin den Unterricht und die Schule verweigerte und meine Haupttätigkeit darin bestand, ihr gut zuzusprechen, sie am Weglaufen zu hindern oder ein Gespräch mit ihr zu führen, um die Gründe ihres Grolls zu erfahren, beschäftigte ich parallel dazu den autistischen Schüler mit einem Zahlen-Spiel, welches im Folgenden noch von Relevanz sein wird. Diese gleichzeitige Betreuung beider Kinder wurde zur Zerreißprobe für mich, konnte ich doch den einzelnen Schüler*innen keine ungeteilte Aufmerksamkeit entgegenbringen.

Um die Fallbeschreibung des Mädchens zu verdeutlichen, sollen nun in einer Tabelle wesentliche Erscheinungsformen des sozial-emotionalen Förderbedarfes denen der Schülerin gegenübergestellt werden. Hier wird verdeutlicht, welche Zusammenhänge es zwischen der Theorie bzw. der Literatur und meinen Praxiserfahrungen gibt.

Abbildung 2: Erscheinungsformen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung nach Myschker bezogen auf das dargestellte Fallbeispiel

Gruppierung	Erscheinungsformen	Auf die Schülerin meiner Fallbeschreibung zutreffend
Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv ausagierendem Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend	✓
	Aufmerksamkeitsstörung	✓
Kinder und Jugendliche mit	Ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd	-

internalisierendem, ängstlich gehemmtem Verhalten		
	Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle	?
Kinder und Jugendliche mit sozial unfreiem Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach	✓
	Sprach- und Sprechstörungen	?
Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen	✓
	Beziehungsstörungen	?

Quelle 2: eigene Anwendung der Tabelle 6 (S.47) nach Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015): Erscheinungsformen von auffälligem Verhalten nach Myschker (Myschker 2009, S.55).

Legende:

- ✓ „zutreffend“
- „nicht zutreffend“
- ? „konnte nicht beobachtet werden“

2.2 Fallbeschreibung des Schülers

Der Schüler machte auf mich den Eindruck, seine Interaktionspartner*innen kaum bis gar nicht wahrzunehmen. Der Junge sang auf Englisch, da er höchstwahrscheinlich kaum Deutsch spricht bzw. nur unzureichend versteht. Meist handelte es sich dabei um Lieder aus englischsprachigen TV-Serien für Kinder. Nachdem ich den Jungen kennenlernen durfte und einige Unterrichtsstunden mit ihm ratlos auf dem Flur verbrachte, dachte ich an die Worte Vera Birkenbihls: „Um die Bedürfnisse des anderen beachten zu können, muss ich sie natürlich kennen. Und um sie zu kennen, muss ich mich mit ihnen auseinandersetzen!“ und setzte mich mit der Thematik „Autismus“ auseinander. Ich dachte gutgläubig, dass ich vielleicht doch etwas bewirken könne, würde ich mich nur besser mit dieser Diagnose auskennen. Dass mir selbstverständlich umfassende Kompetenzen und eine dahingehende Ausbildung fehlten war mir bewusst und zu einem späteren Zeitpunkt sogar noch deutlicher geworden, doch war ich verblüfft, wie zutreffend auf den Jungen die in der Fachliteratur beschriebenen Symptome waren. Die Handreichung „Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht“ des Staatsministeriums für Kultus erwähnt eben jene von mir beobachtete eingeschränkte Wahrnehmungsverarbeitung (S.61). Angeblich seien bei Autismus soziale Fähigkeiten gestört sowie Kommunikation und Sprache beeinträchtigt. Der Junge reagierte zwar auf direkte Ansprachen von uns an ihn, konnte jedoch seine Bedürfnisse nicht artikulieren. Seine Wünsche kann er nicht äußern, wobei wir irgendwann herausfanden, dass sein „hin und her trippeln“

bedeuten musste, dass er zur Toilette muss. Deutliche Ansprachen wie „Bitte Händewaschen!“ und eine entsprechende Gestik unsererseits wiederholte er irgendwann leise und mehrmals – er verstand also den Grund und den Zusammenhang. Dabei bin ich mir jedoch nicht sicher, ob er vor Schulbeginn und zum jetzigen Zeitpunkt überhaupt Deutsch verstehen konnte und kann. Er wiederholte also oft die gleichen Sätze und seine Sprachentwicklung ist, aus meiner laienhaften Wahrnehmung, verzögert. Schnell begriff ich, dass er versteht, wenn ich seinen Namen deutlich sowie laut sage und sowohl langsam als auch mit entsprechenden Gesten verdeutliche, was wir von ihm möchten.

Der Junge lief auch gern an der Hand und es stellte sich schnell heraus, dass dies auch notwendig war: War er kurz unbeobachtet, nahm er seine Tasche und wollte den Klassenraum verlassen oder verschwand in der Masse der Kinder, die auf den Hof strömte. Kurz gesagt: Stets musste sich jemand ausschließlich mit ihm befassen und ein Auge auf ihn haben, um ihn nicht „zu verlieren“. Ein weiteres „Symptom“ trifft ebenfalls auf ihn zu: er konnte den Blickkontakt zwar kurz halten, blickte jedoch schnell zur Seite, lächelte und summte dabei. Meinen Recherchen nach können autistische Personen ihre Reaktion des Öfteren nicht anpassen: So lachte der Schüler oft laut auf oder rief eine Liedpassage, ohne dass ich einen Grund erkennen konnte. Die meiste Zeit summte er jedoch stets die ein, zwei Lieder, die er verinnerlicht hat, leise vor sich hin, drehte sich dabei auf dem Stuhl von links nach rechts und war die meiste Zeit sehr unruhig.

In der folgenden Tabelle wird deutlich, wie viele der in der Literatur aufgeführten Erscheinungsformen der Autismus-Spektrum-Störungen der Schüler aufweist. Alle Bereiche und der Großteil der Ausprägungen konnten von mir als auf den Schüler meiner Fallbeschreibung zutreffend angekreuzt werden. Diese Parallelen waren teilweise bereits vor Schuljahresbeginn bekannt, wurden jedoch vermehrt im Laufe der Fördermaßnahmen beobachtet.

Abbildung 3: Erscheinungsformen der Autismus-Spektrum-Störungen bezogen auf das dargestellte Fallbeispiel

Bereiche	Erscheinungsformen	Auf den Schüler meiner Fallbeschreibung zutreffend
Soziale Interaktion	Unfähigkeit, Blickkontakt, Mimik, Körperhaltung und Gestik zur Steuerung sozialer Interaktionen zu verwenden	✓
	Probleme, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen	✓
	Probleme, sich auf den sozialen Kontext und andere Personen einzustellen	✓
Kommunikation und Sprache	Verspätung oder vollständige Störung der Entwicklung der gesprochenen Sprache	✓

	Unfähigkeit, einen sprachlichen Kontakt oder Kommunikationsaustausch zu beginnen oder aufrechtzuerhalten	✓
	Stereotype und repetitive Verwendung der Sprache	✓
Repetitive und stereotype unreife Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten	Beschäftigung mit stereotypen und begrenzten Interessen	✓
	Zwanghafte Anhänglichkeit an bestimmten Handlungen oder Rituale	✓
	Stereotype und repetitive motorische Bewegungen (Hand- und Fingerschlagen oder Verbiegen, komplexe Bewegungen des ganzen Körpers)	?

Quelle 2: eigene Anwendung der Tabelle 8 (S.61) nach Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015)

Legende:

✓ „zutreffend“

? „konnte nicht beobachtet werden“

3 Erschwerte Bedingungen der Förderung

Ich verbrachte die meisten Unterrichtsstunden sowohl mit einem Mädchen, deren Fall im Folgenden näher beschrieben werden soll, als auch einem Jungen mit Autismus, auf dem Flur. Da der reguläre Schulalltag für diese beiden Kinder unterschiedlichster Förderbedarfe nicht zu bewältigen und die Klassenlehrkraft mit der Betreuung und Beschulung weiterer 25 Kinder beschäftigt war, kümmerte ich mich zumeist um den Jungen, allein da er selbständig in der Schule nicht zurechtgekommen wäre. Da ich mich jedoch zumeist zusätzlich um ein den Unterricht verweigerndes Mädchen kümmerte, soll diese erschwerte Bedingung der Förderung des autistischen Schülers genauer erläutert werden.

3.1 Fehlende Diagnostik

Der Schüler mit Migrationshintergrund weist augenscheinlich eine Art des Autismus auf, die jedoch durch die Covid-19-Wirren vor Schuljahresbeginn nicht diagnostiziert werden konnte, durch einen später hinzugezogenen Sonderpädagogen jedoch sofort bestätigt wurde. Die Eltern, mit denen in Englisch kommuniziert wurde, entschieden, dass ihr Sohn in einer regulären Grundschule genügend Förderung erhalten könne. Auch in der folgenden Zeit waren sie der Meinung, dass ihr Kind keiner erhöhten und vor allem individuelleren Förderung bedürfe. Sie

bezweifelten, dass die reguläre Grundschule nicht über die Kapazitäten und Kompetenzen verfügt, mit seinem sonderpädagogischen Förderbedarf adäquat umzugehen.

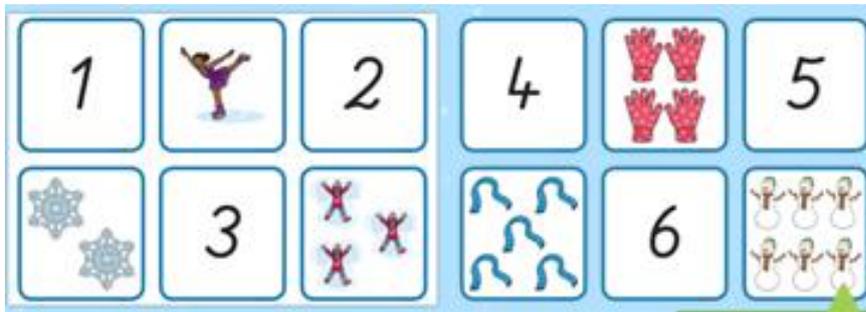
3.2 Zur Verfügung stehende räumliche Gegebenheiten

Wir merkten schnell, dass der Schüler seine Lieder und Reime lauter singt, wenn sich auch um ihn herum die Lautstärke erhöht. Die Kopfhörer, die ihm Ruhe gewährt hätten, verweigerte er, zum Tisch auf dem Flur vor dem Klassenraum ging er jedoch gern – hier war sein Rückzugsort. Der autistische Schüler gab Geräusche von sich, die er aus seiner Umwelt absorbierte. Daher war es auch wichtig, ihn regelmäßig von dem manchmal unruhigen bzw. aufgeregten Klassengeschehen zu separieren: je lauter die Klasse wurde, desto lauter und unruhiger wurde auch er. Die Klassenkamerad*innen wurden damit auch nervöser und der Schüler wiederum lauter – ein Teufelskreis. Im Flur vor dem Klassenzimmer, einem Ort, der leider ebenfalls Störpotential durch Schüler*innen anderer Klassen sowie durch seine Klassenkameradin mit Förderbedarf bot, verbrachte ich die meiste Zeit mit ihm und versuchte, seinen Einzelplatz strukturiert und reizreduziert zu gestalten (vgl. Staatministerium für Kultus, 2015, S.62). Abgelenkt wurde ich dabei von vorbeilaufenden Erwachsenen oder Kindern anderer Klassen, die auf Toilette gingen, den Klassenraum wechselten sowie frühzeitig zur Pause auf den Flur oder auf den Hof strömten.

4 Didaktisches Konzept bzw. methodische Ansätze zur Förderung eines autistischen Jungen sowie deren Wirkungen

Wie erwähnt bestanden auf dem Flur vor dem Klassenzimmer zwar Störfaktoren, doch fand der Schüler hier sehr viel mehr Ruhe, die er im Klassengeschehen nicht finden konnte. An einem Tisch unweit der geschlossenen Tür malte ich mit ihm, gab ihm einfache Rechenaufgaben und er beschäftigte sich lange, intensiv und sehr gerne mit Zahlenreihen, die er in verschiedenen Abfolgen zusammenstellte und aufsagte – ebenfalls auf Englisch. Neben der präzisen Aufstellung seiner Hausschuhe äußerten sich nun ebenfalls wiederholte, stereotype Verhaltensweisen und Interessen. Da der Schüler dem normalen Unterrichtsgeschehen nicht folgen konnte, begab ich mich inzwischen täglich nach nur kurzer „Probezeit“ im Klassenraum mit ihm und oft auch mit dem eingangs erwähnten Mädchen auf den Flur. Die Klassenleitung gab mir viele Spiele zur Auswahl und der Junge erhielt auch Blätter und Buntstifte, doch er schob alles energisch bei Seite und wollte ausschließlich mit den Zahlen-Karten eines Holz-Memory-Spiels bestimmte Zahlenabfolgen legen.

Abbildung 4: Beispielhaftes Memory-Spiel, welches große Ähnlichkeit mit den von mir verwendeten Zahlen- und Abbildungskarten aus Holz aufweist.



Quelle 6, bearbeitet: <https://www.twinkl.de/resource/de-n-6-winter-zahlen-und-bilder-von-1-bis-10-puzzle-spiel> [Zuletzt aufgerufen am 01.03.2021]

Die entsprechenden Pendants, die Abbildungs-Karten mit vier abgebildeten Fischen oder neun Autos, blendete er komplett aus. In diesem Zahlen-Bilder-Zuordnungsspiel befasste sich der Junge also lediglich mit einem bestimmten Detail: Nur die Zahlen bis 10 interessierten ihn, wenige Male fragte er verwirrt nach „eleven?“. Hier wurde mir bewusst, dass er Englisch größtenteils versteht und in dieser Sprache häufiger reagierte, woraufhin ich in ratlosen Momenten auch Englisch statt Deutsch zu ihm sprach. Während er also die Abbildungskarten partout nicht einbinden wollte, führte er über mehrere Tage hinweg die gleichen Handlungen aus: er ordnete die Zahlen von 1 bis 10 mit exakt gleich großen Lücken zwischen den Holzvierecken an. Abwechselnd dazu legte er die Zahlen 1, 3, 5, 7, 9 bzw. 2, 4, 6, 8, und 10, wobei er die Zahlen „eleven“ und „twelve“ vergeblich suchte. Ausdauernd führte er die gleichen Vorgänge aus, reihte die Objekte aneinander, wischte sie zur Seite und fing mit einer der Kombinationsmöglichkeiten wieder an. Dieses „Denken in Mustern“ verblüffte mich. Ich vermute hier eine mathematische Fähigkeit, die im Kontext von Autismus oft erwähnt wird. Nachahmendes Verhalten blieb in diesem Spiel aus – auch ein angebliches Anzeichen von Autismus. Ich versuchte es mit anderen Kombinationen wie 1, 4, 7 und 10, die er jedoch kaum beachtet wegwischte. Dies funktionierte also nicht, ich musste mir etwas anderes überlegen. Ich wusste bereits, dass eine Gelingensbedingung in der deutlichen Ansprache bestand. Sagte ich laut und deutlich „two!“, manchmal sogar „zwei!“ und nannte ihn bei seinem Namen, wenn er lächelnd wegblickte oder anfang zu singen und mich somit ignorierte, konnte er augenblicklich auf das Holzviereck mit der Zahl „2“ zeigen. So verhielt es sich mit allen Zahlen: er erkannte und benannte alle Zahlen bis 20 blitzschnell und konnte diese nach Aufforderung auch aufschreiben. Mir wurde deutlich, dass der Schüler einen ganz anderen Lernstil besitzt, auf den ich nicht vorbereitet war, und dringend differenzierte Lernangebote benötigt. Oft fühlte ich mich in meiner Position hilflos, wollte ich ihn doch in seinen Fähigkeiten unterstützen und herausfordern, wusste aber nicht wie und mit welchen Mitteln. Meine Ideen „stagnierten“ hier, ich war zwar froh, seine Lernausgangslage ermittelt zu haben, doch war mir nicht klar, wie ich ihn nun

weiterhin fordern könnte. Ich hatte das Gefühl, dass er unterfordert ist und die Kenntnisse eines Sonderpädagogen enorm hilfreich wären. Dennoch war ich stolz, seine Fähigkeiten mehr und mehr zu „entdecken“ diese der Klassenlehrkraft umgehend mit zu teilen. Die Schule reagierte auch zügig, indem eine Beratungslehrkraft den Jungen täglich auf dem Hof in Empfang nahm und bereits nach der zweiten Stunde, also noch vor der für ihn zu chaotischen Hofpause, zur wartenden Mutter brachte. Wichtig für ihn war der Versuch eines strukturierten Tagesablaufs. Auch die Ansprechperson für Schulsozialarbeit wurde eingeschaltet und verbrachte mehrere Unterrichtsstunden mit der Schülerin, die in dieser Zeit jedoch wegrannte, schrie, versuche zu beißen und fiel durch „unflätiges“ Verhalten auf. Die Beratungslehrkraft war es auch, die die Kommunikation mit den Eltern, für die die Situation natürlich ebenfalls belastend war, übernahm und in vielen Stunden sowohl den Jungen als auch das erwähnte Mädchen „betreute“. In diesen Stunden konnte ich die Klassenlehrkraft im regulären Klassengeschehen unterstützen.

5 Die Auswirkungen des Förderbedarfs auf die Mitschüler*innen

Nicht außer Acht zu lassen war des Weiteren die Sensibilisierung der Klassenkamerad*innen. Schon früh erreichten die Klassenleitung und mich nicht nur Fragen, weshalb das Mädchen häufig den Unterricht verlässt, sondern auch wieso der Junge singt, murmelt, auf Ansprachen nicht reagiert und nach der Hofpause abgeholt wird. Die Kinder waren sehr geduldig, verständnisvoll und doch des Öfteren abgelenkt und teilweise nervös angesichts der Unterbrechungen ihrer beiden Mitschüler*innen. Gerade die Bankreihe hinter dem autistischen Jungen, der sich wiederholt umdrehte, Gegenstände von seinen Klassenkamerad*innen an sich nahm oder umstellte und meist ohne Unterlass sprach oder sang, war oft, so mein Eindruck, verzweifelt. Ich saß zwar direkt neben ihm, sprach beruhigend auf ihn ein oder animierte ihn dazu, etwas zu malen oder Zahlen zu legen, doch mit fortschreitender Zeit wurde er immer unruhiger und ich hilfloser. Nach nur wenigen Minuten, die wir versucht hatten, ihn in die Klasse und den regulären Unterricht zu integrieren, ging ich wie tags zuvor wieder mit ihm auf den Flur. Die Kinder akzeptierten sein Verhalten von Beginn an, kommentierten lediglich belustigt oder verärgert die Wutanfälle des Mädchens, die parallel ebenfalls betreut werden musste, doch zeigten großes Verständnis für ihren Klassenkameraden. Diese doppelte Betreuung bzw. die geteilte intensive Aufmerksamkeit beider Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die ich eingangs bereits als Herausforderung erwähnte, fiel den Mitschüler*innen vermehrt auf. Mich verblüfften die fast schon als „Beileidsbekunden“ zu betitelten Ansprachen der Kinder. So äußerte ein Mädchen in einem Gespräch in der Frühstückspause mir gegenüber, dass es für die Klassenlehrkraft sicherlich schwierig sei, so viele Kinder und „dann auch noch“ die beiden „Sorgenkinder“ zu unterrichten. Die 25 Sechs- bis Siebenjährigen spürten, dass besonders die Klassenleitung viel Kraft aufwenden musste, um jedem Kind gerecht zu

werden und bemerkten natürlich, wie viel Zeit ich mit beiden Klassenkamerad*innen mit Förderbedarf auf dem Flur zubachte. Als der autistische Mitschüler immer öfter dem Unterricht fernblieb, fragten die Kinder nach ihm und seinem Wohlbefinden. Diese gleichzeitige Betreuung von zwei Kindern mit sehr hohem Förderbedarf und die Frage, wie es mit beiden Erstklässler*innen zukünftig weitergehen sollte, beschäftigte nicht nur die Lehrer*innen und die Schulleitung. Diese Zwickmühle begleitete mich einige Wochen, bevor die Beratungslehrkraft zunächst jeweils ein Kind, später sogar beide Kinder aus dem Unterricht nahm und betreute. Letztlich wurde diskutiert, die Schulpflicht für beide Schulanfänger*innen aufzuheben. Auch die verschärfte Situation angesichts der Covid-19-Pandemie am Ende des Jahres 2020 verzögerte den Prozess, verbesserte Bedingungen für die beiden Kinder herzustellen. Doch erst als sowohl der Junge als auch das Mädchen vermehrt von der Beratungslehrkraft betreut wurden, konnte ich mich ihren Mitschüler*innen zuwenden, auf deren Förderbedarf wir leider erst jetzt und damit verspätet aufmerksam wurden und eingehen konnten.

6 Resümee

In den beschriebenen Wochen und Monaten wurde mir immer wieder verdeutlicht und bewusst, wie wichtig das Projekt StartTraining ist, um Klassenlehrer*innen, aber auch Schüler*innen bei der Bewältigung des Schulalltags zu unterstützen. Die Klassenleitung der von mir besuchten ersten Klasse wiederholte oft, wie wichtig meine Arbeit sei und dass sie sich glücklich schätze, jemanden zur Hilfe im Unterricht zu wissen. Ohne die Beratungslehrkraft, meine Tätigkeit und die des Praktikanten wäre eine gleichzeitige Betreuung der beiden angesprochenen Kinder und die reguläre Beschulung aller weiterer Schulkinder kaum möglich gewesen. Belastend empfand ich meine Arbeit in dieser doch so anspruchsvollen Zeit mit zusätzlichen Covid-19-Hygienevorgaben jedoch keinesfalls. Die engagierte Klassenlehrkraft, der ich an dieser Stelle meinen größten Respekt zollen möchte, kommunizierte mit mir täglich die Entwicklungen der Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf und informierte mich über Vorfälle, die ich an meinen freien Tagen nicht mitbekam. Eingebunden war ich ebenfalls in einige Gespräche mit den Eltern der beiden benannten Kinder. Das Material, das mir die Klassenleitung zur Verfügung stellte, respektive das Memory-Spiel bzw. die Zahlenkarten, mit denen der Junge so gern spielte, halfen mir sehr im Umgang mit dem Schüler weiter. Auch die in universitären Seminaren und Vorlesungen stetig angesprochene „Heterogenität unter der Schülerschaft“ erhielt hier für mich ihre Dimension. Auf Herausforderungen, die in keinem theoretischen Lehrbuch für angehende Lehrer*innen stehen, kann nur selten allumfassend vorbereitet werden. Umso mehr schätze ich meine Erfahrungen in der Praxis, die mir die Komplexität des Schul-„Alltages“ verdeutlichen. Bereits 2019/2020 war ich Teil des StartTrainings und werde auch zum dritten Mal im Sommer 2021 Schulanfänger*innen begrüßen dürfen. Diese „Spuren“, wie Goethe sie bezeichnet, beeinflussen tatsächlich meine eigene

Bildung und mit Sicherheit auch die „meiner“ Erstklässler*innen. Auf die kommenden Erfahrungen sowie Herausforderungen, die nicht nur meinen Horizont, sondern auch meine Kompetenzen erweitern werden, bin ich sehr gespannt und vor allem stolz darauf, an der Förderung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf mitwirken zu dürfen.

7 Literatur- und Abbildungsverzeichnis

Verwendete Literatur:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (n.d.): *Sonderpädagogischer Förderbedarf*.

<https://www.inklusion.bildung.sachsen.de/foerderschwerpunkte-4120.html>

[Zuletzt aufgerufen am 26.02.2021].

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015): *Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen*. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25461>

[Zuletzt aufgerufen am 26.02.2021].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [Zuletzt aufgerufen am 26.02.2021].

Vera F. Birkenbihl (n.d.): *Der Bedürfnis-Turm*. Münchner Verlagsgruppe GmbH. <https://vera-birkenbihl.de/der-beduerfnis-turm/> [Zuletzt aufgerufen am 16.02.2021].

Von Goethe, Johann Wolfgang (1980): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Schmidt, Erich (Hrsg.), Insel Verlag, Frankfurt am Main, 7. Buch 1. Kapitel, S. 437.

Verwendete Abbildung:

„Zahlen und Bilder von 1 bis 10 Puzzle Spiel“ auf twinkl.de: <https://www.twinkl.de/resource/de-n-6-winter-zahlen-und-bilder-von-1-bis-10-puzzle-spiel> [Zuletzt aufgerufen am 01.03.2021]