



Städteverband Schleswig-Holstein | Reventluallee 6 | 24105 Kiel

Bildungsausschuss
des Schleswig-Holsteinischen Landtags
Vorsitzender
Herrn Martin Habersaat
Landeshaus
Düsternbrooker Weg 70
24105 Kiel

Per Mail: bildungsausschuss@landtag.ltsh.de

Ansprechpartner STVB
Philip Schüller
Telefon: 0431 570050-64
E-Mail:
philip.schueller@staedteverband-sh.de

Ansprechpartnern LKT
Dr. Johannes Reimann
Telefon: 0431 570050-12
E-Mail:
johannes.reimann@sh-landkreistag.de

Unser Zeichen: 50.32.56 ps-ka
(bei Antwort bitte angeben)

Datum: 26. Februar 2026

Situation und Perspektiven von Schülerinnen und Schülern mit Neurodivergenzen in Schleswig-Holstein

Bericht der Landesregierung, Drucksache 20/3489

Besserer Umgang mit Neurodivergenzen an Schule

Antrag der Fraktion der SPD, Drucksache 20/3870

Sehr geehrter Herr Habersaat,

für die Gelegenheit zur Stellungnahme in o. a. Angelegenheit danken wir.

Nach Anhörung unserer Mitglieder, deren fachliche Betroffenheit sich vor allem im Bereich der Jugendhilfe und des öffentlichen Gesundheitsdienstes zeigt, während die Schulträgeraufgaben auf die äußere Schulverwaltung beschränkt sind, nehmen wir wie folgt Stellung:

I. Nach Einschätzung unserer Mitglieder gibt es im schulischen Alltag durchaus Handlungsbedarfe zur Verbesserung, so dass wir die mit dem vorliegenden Antrag angestoßene Diskussion zum Umgang mit Neurodivergenzen an Schule durchaus begrüßen.

1. In der Praxis ist weiterhin zu beobachten, dass Kinder und Jugendliche mit neurodivergenten Entwicklungsprofilen einen erhöhten Assistenzbedarf aufweisen, um schulische Teilhabe tatsächlich realisieren zu können. Die erheblichen finanziellen und strukturellen Aufwendungen der Kreise und kreisfreien Städte zur Sicherstellung der Teilhabe, die faktisch eine "Ausfallbürgen"-funktion gegenüber strukturellen Defiziten erfüllen, findet in der entsprechenden Landtagsdrucksache keine ausreichende Würdigung. Mit Blick auf die Vielzahl von zuletzt vielversprechenden Austauschformaten ist dies bedauerlich.

- a. In Hilfeplan- und Amtsermittlungsverfahren im Hinblick auf Leistungen der öffentlichen Jugendhilfe wird regelmäßig deutlich, dass schulische Ressourcen nicht konsequent oder nicht vollständig ausgeschöpft werden. Individualisierte Lern- und Förderpläne sowie Nachteilsausgleiche sind teilweise unzureichend konkretisiert oder

fehlen ganz. Sonderpädagogische Expertise wird nicht oder nur unzureichend systemisch einbezogen, schulsozialpädagogische Angebote sind personell begrenzt oder strukturell nicht ausreichend eingebunden. Multiprofessionelle Abstimmungen erfolgen bisher nicht selten erst auf erheblichen externen Impuls, etwa durch Eltern oder Jugendhilfe. Die Entwicklung tragfähiger Förderkonzepte erscheint vielfach reaktiv statt präventiv. Auffällig ist zudem, dass selbst niedrigschwellige, fachlich etablierte Unterstützungsmaßnahmen im schulischen Alltag nicht konsequent implementiert werden können. Dazu zählen etwa die Ermöglichung reizreduzierender Maßnahmen wie Kopfhörer, Lernbüros oder auch Rückzugsbereiche. Diese vergleichsweise einfach zu installierenden Hilfsmittel könnten in vielen Fällen Eskalationen vorbeugen und Teilhabe sichern, werden jedoch nicht systematisch als präventive Standardinstrumente genutzt. In der Praxis ist zu beobachten, dass nicht selten erst die Jugendhilfe im Rahmen von Hilfeplangesprächen auf die Möglichkeit und fachliche Notwendigkeit solcher niedrigschwelligen Anpassungen hinweist und Schulen auf deren Implementierung aufmerksam macht. Diese Konstellation verdeutlicht letztlich eine Umkehrung der fachlichen Rollen: Statt dass Schule präventiv differenzierende Lernbedingungen schaffen kann und Jugendhilfe ergänzend unterstützt, wird die Jugendhilfe initiativ tätig, um elementare pädagogische Anpassungen anzuregen.

- b. Besonders kritisch zu bewerten und nicht hinzunehmen ist die zunehmende Praxis, Beschulung faktisch an die dauerhafte Präsenz einer Schulbegleitung zu knüpfen, wenngleich diese Beschränkung der Teilhabe an Schule rechtlich ausgeschlossen ist. In zahlreichen Fallkonstellationen wird Unterricht nur unter der Voraussetzung einer durchgängigen Begleitung ermöglicht. Ohne eine umfängliche Bewilligung einer Schulbegleitung soll häufig nur eine verkürzte Beschulung umgesetzt werden, die den Lernerfolg beeinträchtigt und eine Diskriminierung darstellt.
- c. Die Kinder- und Jugendhilfe ist ihrem Grundverständnis nach auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ ausgerichtet. Zielsetzung jeder Leistung nach dem SGB VIII ist die Förderung von Selbständigkeit, Selbstwirksamkeit und gesellschaftliche Teilhabe. Unterstützungsleistungen sollen Ressourcen stärken, Entwicklung ermöglichen und perspektivisch zur Reduktion von Abhängigkeiten beitragen. Wird Beschulung jedoch strukturell nur unter permanenter Begleitung ermöglicht, entsteht ein systemischer Widerspruch: Eine Leistung, die eigentlich kompensierend und zeitlich begrenzt wirken soll, wird zur dauerhaften Voraussetzung für Teilhabe. Dies konterkariert den Grundsatz der Verselbständigung.
- d. Besonders problematisch ist die zunehmende implizite Botschaft, die mit der Praxis „Beschulung nur mit Schulbegleitung“ einhergeht. Sie signalisiert, dass das Kind im Regelsystem nicht aus eigener Kraft bestehen kann und strukturell nicht mitgedacht wird. Teilhabe wird damit konditional organisiert. Aus fachlicher Sicht entsteht hier ein erhebliches biografisches Risiko. Wenn schulische Zugehörigkeit dauerhaft an externe Stützstrukturen gebunden bleibt, kann dies Übergänge in weiterführende Bildung, Ausbildung oder berufliche Integration erschweren. Die Erwartung externer Dauerunterstützung kann sich verfestigen, während systemische Anpassungen im Lernumfeld ausbleiben.
- e. Darüber hinaus kommt in vielen Fallkonstellationen dazu, dass die Schulbegleitung teilweise Aufgaben übernimmt, die originär in die pädagogische Verantwortung der Schule fallen, etwa Strukturierung des Unterrichts, kontinuierliche Verhaltenssteuerung oder Deeskalation. In einzelnen Konstellationen fungiert sie faktisch als Absicherungsinstanz zur Stabilisierung des Unterrichtsbetriebs. Exemplarisch sei ein Fall benannt, in dem für eine Schülerin an einer Privatschule die Kostenübernahme für ein Internatszimmer beantragt wurde, was während des Schultages als Rückzugs- und Auszeitraum dienen sollte. Der Antrag macht deutlich, dass schulinterne

Konzepte zur Krisenintervention und zur Schaffung reizreduzierter Rückzugsmöglichkeiten fehlten oder nicht konsequent angewendet werden. Die Herstellung angemessener Rahmenbedingungen wurde in den Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe verlagert, obwohl die Gewährleistung geeigneter Lernumgebungen originäre Aufgabe der Schule ist.

2. Es zeigt sich als Nebeneffekt, dass Kooperation zwischen Schule und externen Unterstützungssystemen teilweise auch unter organisatorischen Entlastungsaspekten erfolgt. Fallmeldungen erfolgen mitunter erst in fortgeschrittenen Belastungssituationen und sind dann mit der Erwartung verbunden, kurzfristig Stabilisierung durch externe Stellen zu erreichen. Dies steht häufig im Zusammenhang mit hoher Arbeitsbelastung, begrenzten Ressourcen und Unsicherheiten im Umgang mit neurodivergenten Entwicklungsprofilen. In solchen Konstellationen wirken Zuständigkeiten nicht immer frühzeitig abgestimmt, sodass der Eindruck einer Verantwortungsverlagerung entstehen kann.
3. Aus jugendhilfe-fachlicher Sicht ist klar zu benennen, dass eine angemessene Begegnung mit neurodivergenten Schülerinnen und Schülern keine Frage einzelner Einzelfalllösungen ist, sondern eine systematische Schulentwicklungsaufgabe darstellt. Neurodivergenz – etwa im Autismus-Spektrum oder bei Angststörungen – ist keine Randerscheinung, sondern Bestandteil schulischer Realität. Auch Mobbing ist in dem gesamten Themenkomplex sehr präsent und im angeführten Fortbildungsprogramm bisher nur mit einer kurzen Fortbildung vertreten. Entsprechend bedarf es struktureller, konzeptioneller und kompetenzbezogener Weiterentwicklungen innerhalb des Systems Schule. Zentral ist zunächst die Verankerung eines verbindlichen fachlichen Grundverständnisses von Neurodiversität im Kollegium der Lehrkräfte. Dies umfasst kurzfristig kontinuierliche Fortbildung zu spezifischen Störungsbildern, die verpflichtend sein sollten. Folglich gilt dies auch auf Grund des Rechtsanspruchs einer ganztägigen Betreuung für alle im Ganztage tätigen Personen. Mittelfristig sollte eine Aufnahme des Themas in die Ausbildung von Lehrkräften erfolgen. Ziel muss es sein, Verhalten nicht primär normabweichend oder disziplinarisch zu interpretieren, sondern funktional zu verstehen, gleichsam als Ausdruck individueller Regulationsbedarfe im Kontext schulischer Anforderungen. Eine solche Perspektivverschiebung ist Voraussetzung für angemessene pädagogische Reaktionen.

II. Darüber hinaus ist die Etablierung multiprofessioneller Strukturen unerlässlich:

1. Sonderpädagogische Expertise, Schulsozialarbeit, schulische Erziehungshilfen und Schulleitung müssen verbindlich in Fallanalysen eingebunden sein. Förderplanung darf nicht formal erfolgen, sondern muss konkret, überprüfbar und adaptiv gestaltet werden. Präventive Fallbesprechungen sollen regelhaft stattfinden, bevor Eskalationen eintreten. Die Verantwortung für Teilhabe verbleibt dabei im System Schule. Externe Institutionen können ergänzen, jedoch nicht ersetzen.
2. Ein weiterer wesentlicher Baustein ist die strukturelle Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen: Dazu gehören reizreduzierte Rückzugsmöglichkeiten, klar strukturierte Unterrichtsabläufe, visuelle Transparenz von Anforderungen, flexible Zeitfenster bei Überlastung sowie selbstverständliche Nutzung niedrigschwelliger Hilfsmittel wie Kopfhörer oder strukturierende Arbeitssettings. Solche Maßnahmen sind keine Sonderprivilegien, sondern Ausdruck angemessener Differenzierung im Sinne inklusiver Pädagogik. Entscheidend ist, dass diese Instrumente nicht erst im "Krisenfall" installiert werden, sondern als präventive Standardpraxis etabliert sind.

III. Strukturelle Verantwortung und kooperative Haltung in der inklusiven Schulentwicklung

1. Es bedarf einer reflektierten Haltung zur Schulbegleitung. Diese kann im Einzelfall sinnvoll sein, darf jedoch nicht zum strukturellen Ersatz für fehlende Differenzierung oder fehlende Personalressourcen werden.

2. Ebenso wesentlich ist eine systematisch angelegte, wertschätzende Zusammenarbeit mit Eltern. Elternarbeit darf nicht defizitorientiert oder krisengetrieben erfolgen, sondern muss frühzeitig, transparent und ressourcenorientiert gestaltet werden. Eltern neurodivergenter Kinder/Jugendlicher benötigen verlässliche Ansprechpartner, nachvollziehbare Förderkonzepte und eine kooperative Haltung, die Verantwortung teilt, statt sie zu verlagern. Eine tragfähige Bildungsbiografie entsteht nur im Zusammenspiel von Schule und Familie.

IV. Konkreter zum Aspekt flächendeckendes Screening in der 1. Klasse:

1. Eine flächendeckende Screening-Untersuchung aller Erstklässlerinnen und Erstklässler zur Erfassung von Neurodivergenz ist sehr kritisch zu sehen.
2. Eine verpflichtende, flächendeckende Screeningsystematik bei Kindern zu Beginn der ersten Klasse ist aus entwicklungspsychologischer, pädagogischer und versorgungspolitischer Perspektive zu hinterfragen. Kinder in diesem Alter befinden sich in einer hochdynamischen Entwicklungsphase, in der Auffälligkeiten in Aufmerksamkeit, Selbststeuerung oder Sozialverhalten häufig entwicklungsbedingt oder durch Übergangssituationen erklärbar sein können. Hinzu kommt, dass belastende Lebensereignisse – etwa elterliche Trennung, familiäre Konflikte, Krankheit oder andere psychosoziale Stressoren – Symptome hervorrufen können, die klinische Störungsbilder ähneln, ohne dass eine manifeste behandlungsbedürftige Störung vorliegt. Standardisierte Screenings erfassen diese Kontextfaktoren voraussichtlich unzureichend und bergen daher das Risiko von Fehldeutungen.
3. Neurodivergente Schülerinnen und Schüler, die ihre Erkrankung so maskieren können, dass die Diagnosestellung erst (zu) spät erfolgt, stellen nur einen Teil der Kinder dar.
4. Eine standardisierte Frühzuschreibung, insbesondere im Hinblick auf Störungsbilder wie ADHS oder Autismus-Spektrum-Störungen, birgt das Risiko vorschneller Etikettierung, Überdiagnostik und Stigmatisierung. Insbesondere im schulischen Kontext entfalten diagnostische Labels auch eine unmittelbare Wirkung. Lehrkräfte, Peers und institutionelle Routinen reagieren auf zugeschriebene Kategorien, wodurch sich Erwartungshaltungen verfestigen können. Erwartungseffekte im schulischen Umfeld beeinflussen Lern- und Entwicklungsverläufe; eine defizitorientierte Etikettierung kann das Selbstkonzept von Kindern nachhaltig beeinträchtigen. Wird ein Kind zu früh als „auffällig“ oder „beeinträchtigt“ wahrgenommen, besteht die Gefahr einer sich selbst verstärkenden Zuschreibungsdynamik, die den Selbstwert mindert, Leistungszutrauen reduziert und Bildungsbiografien strukturell beeinflusst.
5. Bereits gegenwärtig zeigt sich eine Tendenz, schulische Unterstützungsbedarfe über diagnostische Kategorien zu legitimieren, um Zugänge zu Ressourcen der Eingliederungshilfe/Jugendhilfe zu eröffnen. Pädagogische Herausforderungen werden dadurch in medizinisch-therapeutische Problemlagen übersetzt. Ein verpflichtendes Screening verstärkt gegebenenfalls diese Dynamik strukturell.
6. Demgegenüber sind universelle präventive pädagogische Strukturen, qualifizierte Beobachtung im Schulalltag, standardisierte Abklärung bei begründetem Verdacht und eine multiprofessionelle Diagnostik zu befürworten.
7. Im Übrigen ist ‚Lerntherapeut‘ kein staatlich geregelter Ausbildungsberuf, so dass die Qualifikation (und Verfügbarkeit) fraglich ist.

V. Der Schleswig-Holsteinische Landkreistag und der Städteverband Schleswig-Holstein können für die öffentliche Jugendhilfe der Kreise und kreisfreien Städte nicht bestätigen, dass aktuell kein Handlungsbedarf bestünde. Um eine verbesserte Teilhabe im Land zu ermöglichen hat der

Schleswig-Holsteinische Landkreistag bereits einen Vorschlag zur Bündelung entsprechender Ressourcen angeregt. Der Schleswig-Holsteinische Landkreistag und der Städteverband Schleswig-Holstein begrüßen, dass die Landesregierung federführend durch das Bildungsministerium diese Impulse nunmehr aufgreift und gemeinsam mit den Kommunalen Landesverbänden und Modellkommunen in die Erprobung multiprofessioneller Teams einsteigt. Inklusion als selbstverständlich anzusehen, ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Hier kann das Bildungssystem eine Vorreiterrolle einnehmen und so positiv auf andere gesellschaftliche Strukturen einwirken.

Mit freundlichen Grüßen

gez. Philip Schüller

Dezernent
Städteverband Schleswig-Holstein

gez. Dr. Johannes Reimann

Referent für Recht, Jugend und Soziales
Schleswig-Holsteinischer Landkreistag