

# Welche Schule für mein Kind?

## Zur aktuellen Situation von Familien mit Kindern mit Down-Syndrom – eine Bestandsaufnahme in Zeiten der Inklusion

TEXT: KRISTINE LANGNER FOTOS: PRIVAT

Die Frage nach der Schulwahl für Kinder mit Trisomie 21 beschäftigt alle Eltern – verständlicherweise häufig bereits im Kindergartenalter ihrer Kinder. Die Autorin kennt das Thema in all seinen Facetten aus persönlicher Erfahrung und hat zudem durch ihre Arbeit als Schulhelferin praktische Einblicke in den Alltag an Schulen. Im Rahmen ihrer Facharbeit setzte sie sich kritisch mit der Situation von Familien und Schulkindern mit Down-Syndrom auseinander. Der folgende Artikel gibt Erkenntnisse aus dieser Facharbeit wieder.

Kristine Langner beleuchtet zunächst das Verfahren der Inklusion und zeigt auf, welche Hilfen und Unterstützung es bei der Umsetzung an Regelschulen gibt. Des Weiteren schildert sie, mit welchen Problemen, aber auch Chancen, Eltern und Kinder bei der Schulwahl konfrontiert sind.

Die Hauptthese der Autorin lautet: Die Inklusion steht in ihrer praktischen Umsetzung noch ganz am Anfang: Eltern sehen sich – trotz freier Schulwahl – mit zusätzlichen Entscheidungen und Problemen konfrontiert und der Weg der Inklusion endet größtenteils in der Grundschulzeit.

Zur Prüfung der These wurden Eltern aus verschiedenen Bundesländern nach ihren Erfahrungen bei der Schulwahl für ihr Kind gefragt. Sieben Familien haben sich schriftlich an der Erhebung beteiligt. Die Ergebnisse dieser Erhebung werden ebenfalls in dem Artikel geschildert und analysiert.

Es ist ein ernüchterndes Bild, das sich daraus ergibt. Und gleichzeitig, so Kristine Langner, kann man es nicht pauschal auf alle Schulen übertragen. Es gibt Schulen, an denen – trotz aller Widrigkeiten – Inklusion gut gelebt und umgesetzt wird. Sie gelingt vor allem dort, wo Pädagoginnen und Pädagogen ihr Herz am richtigen (Inklusions-)Fleck haben.

Aus Gründen der Lesbarkeit wurde im Text die männliche Form gewählt, gemeint sind Angehörige aller Geschlechter.



### Einleitung

Das Bundesgleichstellungsgesetz von 2002 und auf internationaler Ebene die UN-Behindertenrechtskonvention, ratifiziert durch die Bundesregierung 2009, beinhalten eine Vielzahl spezieller, auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung abgestimmter Regelungen. Diese sind ein bedeutender Schritt im Bestreben, beeinträchtigte Menschen in unsere Gesellschaft zu integrieren und ihnen somit Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Rückblickend auf den zeitgeschichtlichen Verlauf – im Umgang insbesondere mit geistig beeinträchtigten Menschen – sind diese Regelungen für ein weitestgehend selbstbestimmtes Leben von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung (MmGB) bedeutsam. Für Familien in ihrem jahrelangen Kampf um Gleichstellung und Akzeptanz war ihre politische Durchsetzung ein lang ersehnter Moment. Trotz aller Fort-

schritte sehen sich diese Familien bis heute mit vielen Problemen konfrontiert. Zwar haben sie mehr Möglichkeiten der Teilhabe, zum Beispiel durch die Möglichkeit einer inklusiven Beschulung, aber es gehört doch mehr dazu, um erfolgreich benachteiligten Menschen die Chance auf Gleichstellung und Akzeptanz in einer leistungsorientierten Gesellschaft zu ermöglichen.

Durch meine Arbeit als Schul- und Einzelfallhelferin geistig beeinträchtigter Kinder – und nicht zuletzt als Mutter eines Kindes mit Down-Syndrom – nehme ich die Behördenkämpfe, die Probleme beim Bemühen um inklusive Beschulung der Kinder und die Verzweiflung im Bemühen um individuelle Akzeptanz wahr. So gut der Weg zur Inklusion auch geebnet wurde, er scheint bisher nur theoretisch zu funktionieren.

Aufgrund meiner persönlichen Einblicke in die Praxis der Schulen, die mit der Umsetzung dieser Regelungen zu kämpfen haben, haben sich kritische Fragen aufgetan. So ist beispielsweise die verständliche Überforderung von Lehrern an Regelschulen festzustellen, die aufgrund mangelnden Fachwissens und fehlender Praxis im Umgang mit Kindern mit geistiger oder körperlicher Beeinträchtigung den Anforderungen oftmals hilflos gegenüberstehen. Dadurch wird der absolut wichtige Beziehungsaufbau zwischen Lehrkraft und Kind erschwert. Projektions- und Stigmatisierungsprozesse, die eigentlich verhindert werden sollten, werden in Gang gesetzt. Das Gelingen der Inklusion ist auf diesem Wege abhängig von der Motivation und dem Engagement einzelner Kolleginnen und Kollegen. Scheitert dieser Prozess, können Familien, die es betrifft, resignieren, was weiterer Separierung den Weg bereitet.

Meine These lautet: Die Inklusion steht in ihrer praktischen Umsetzung noch ganz am Anfang, sodass Eltern sich trotz freier Schulwahl mit zusätzlichen Entscheidungen und Problemen konfrontiert sehen und der Weg der Inklusion dadurch größtenteils für ihre Kinder in der Grundschulzeit endet.

### Inklusion und ihre Idee

„Inklusion ist nicht nur eine gute Idee, sondern ein Menschenrecht. (...) Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Damit ist Inklusion sowohl ein eigenständiges Recht, als auch ein wichtiges Prinzip, ohne dessen Anwendung die Durchsetzung der Menschenrechte unvollständig bleibt.“<sup>1</sup>

Im Schulgesetz Berlin ist die Zusage verankert, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch an Regelschulen eine sonderpädagogische Unterstützung und Hilfen zur Bewältigung des Schulalltags erhalten. Ob das eigene Kind mit geistiger Beeinträchtigung eine Regel- oder Förderschule besuchen wird, ist jedoch die alleinige Entscheidung der Eltern. Diese Wahlfreiheit ist ein Meilenstein der Bemühungen um Teilhabe und gesellschaftliche Akzeptanz im 21. Jahrhundert.

Es ist aber auch ein stark polarisierender und problembehafteter Grundsatz, der von der Bildungspolitik in Deutschland weiterhin stark abhängig sein wird. Speziell für Menschen mit Beeinträchtigung (MmB) und deren Angehörige eröffnen sich neue Rechte und Möglichkeiten: Ein Schulplatz an einer Regelschule ist von betroffenen Eltern nun einklagbar. In den Medien und im Bewusstsein der Bürger löst dieser Punkt die meisten Kontroversen aus. Eltern von Kindern, die keine motorische, geistige oder körperliche Beeinträchtigung und keine Erfahrungen mit dieser „Außengruppe“ haben, scheuen den Kontakt und wehren sich. Sie fürchten um die Bildung ihres Kindes, um Veränderungen durch den Kontakt und sie fürchten sich vor Auswirkungen um die Qualität der Schulbildung ihres Kindes.

Im Grunde scheint diese Sorge auf den ersten Blick berechtigt. Wie soll ein Lehrer von heute auf morgen allen Kindern neben der lehrplangerechten Bildung in den unterschiedlichsten Förderschwerpunkten wie Lernentwicklung, emotionalsoziale, geistige, motorische Entwicklung oder auch Autismus und so weiter gerecht werden? Inwiefern kann der Rahmenlehrplan eingehalten und für jedes Kind individuell angepasst und umgesetzt werden? Das ist eine immense Verantwortung für das Lehrpersonal und die Schulleiter, die ohne äußere Hilfen und Unterstützung auch nach zehn Jahren UN-BRK schwer zu tragen ist.

### Die Entwicklung des Inklusionsgedankens in der Bildung

Das in der Zeit des Nationalsozialismus etablierte Sonderschulsystem hatte bis in die 1960er Jahre in der BRD Bestand und praktizierte aufgrund einer „pädagogischen Notwendigkeit, einer besonderen Eigenart der Klientel (...)“<sup>2</sup> die Aussonderung aus dem Regelschulsystem. Kinder mit einer geistigen Behinderung fehlten damit in der Schullandschaft und fielen durch das System. Erst durch Eltern- und Betroffeneninitiativen und neu gegründete Bundesverbände wie der Lebenshilfe (1958) wurde der Etikettierung und Segregation von Men-

schen mit geistiger Beeinträchtigung der Kampf angesagt. 1963 wurden in Bayern die ersten Hilfsschulklassen „für geistig beeinträchtigte Kinder an Sonderschulen“ eingerichtet. Ende der 1960er Jahre zogen alle anderen Bundesländer nach. Die Debatte um die Exklusion dieser Kinder fand in den frühen 1970er Jahren ihren Anfang.

Der inklusive Grundgedanke wurde allerdings erst 20 Jahre später auf der administrativen Ebene in normative Entscheidungen umgesetzt. Zentral war dabei die 1994 von der spanischen Regierung und der UNESCO organisierte UN-Weltkonferenz Sondererziehung: Zugänglichkeit und Qualität in Salamanca, Spanien. Die abschließend verfasste SALAMANCA-Erklärung zu Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse<sup>3</sup> legte einen wesentlichen Grundstein für die weitere Entwicklung. Bezug nehmend auf die Salamanca-Erklärung wurde 2006 durch die UN-BRK im §24 das Recht auf Bildung für MmB anerkannt und ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen, ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit, von den Vertragsstaaten gewährleistet.

„Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen (...)“<sup>4</sup> Das bedeutet konkret: Alle Kinder werden gemeinsam an Grund- und weiterführenden Schulen unterrichtet. Auch in anderen Bereichen des Bildungswesens muss Inklusion umgesetzt werden, vor allem in der beruflichen Ausbildung, an Fachhochschulen und Universitäten.

„Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt.“<sup>5</sup>

Maßnahmen, die dem entsprechen, sollten ermöglichen, dass Menschen nicht mehr in Gruppen eingeteilt, sondern Diversität als gesellschaftliches Ziel betrachtet werden muss. Das Inklusionsbestreben muss die bestehenden Strukturen der Integration auflösen. Allein die Begriffe führen noch zu Verwechslungen und Missverständnissen. Nun versuche ich, Licht ins Dunkel zu bringen.

Der Integration liegt die Zwei-Gruppen-Theorie zugrunde: Es gibt eine Mehrheit in der Gesellschaft und es gibt eine kleinere Außengruppe. Ziel der Integration ist der Einschluss der Außengruppen in die bestehende Gesellschaft, allerdings mit der Voraussetzung, sich an die Mehrheit anpassen zu können. Voraussetzung der Inklusion dagegen ist es, einer Stigmatisierung vorzubeugen. Die Außengruppen tragen zur Vielfalt und Heterogenität der Gesellschaft bei, und unterschiedliche individuelle Eigenschaften und Voraussetzungen werden nicht mehr durch die diagnostische Brille beäugt und bewertet.

**Status quo inklusiver Schulen**

In Deutschland gibt es noch immer lediglich Empfehlungen zur Umsetzung der Inklusion. Jedes Bundesland kann nach eigenem Ermessen das gemeinsame Lernen fördern und gestalten und somit für betroffene Familien den Weg ebnen – oder ihn erschweren. So entstehen enorme Unterschiede und verschiedene Tempi in der Realisierung von Rechten benachteiligter Kinder und Jugendlicher an Schulen, was immer wieder einer gelingenden Inklusion zuwiderläuft. Bremen glänzt geradezu bei

Hamburg oder Sachsen-Anhalt schaffen die 20 Prozent allerdings nicht.<sup>6</sup>

Neben Deutschland setzen auch Belgien, Österreich und die Schweiz nach wie vor auf die Separierung beeinträchtigter Kinder in eigenen Schulformen. Seit der Verpflichtung durch die BRK ist der Inklusionsanteil bundesweit zwar von 18,4 auf 25,0 Prozent gestiegen, der Anteil von Kindern, die an Sonderschulen unterrichtet werden, ist aber nahezu konstant geblieben.<sup>7</sup> Von 490.000 deutschen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehen 365.000 nicht auf eine Regelschule, sondern auf eine von mehr als 3.000 Förderschulen. Das Verhältnis geht mit dem Alter der beeinträchtigten Kinder weiter auseinander: „Die Analysen haben gezeigt: In den Kindertageseinrichtungen werden 61,5 Prozent der Kinder mit besonderem Förderbedarf inklusiv gefördert, in den Grundschulen (...) 33,6 Prozent und in weiterführenden Schulen (...) nur noch 14,9 Prozent.“<sup>8</sup>

Dies ist nicht nur auf mangelnde Kompetenzen der Pädagogen und unzureichend veränderte Schulstrukturen zurückzuführen, sondern auch auf die Situation und den Hintergrund der Familien mit einem Kind mit Förderbedarf. Als Angehörige eines Kindes mit DS die Möglichkeit zu einer inklusiven Beschulung zu haben, erfordert von den Familien einen langen Atem, Durchsetzungsstärke und Engagement. Immer wieder werden sie unter Umständen auf hilfloses Lehrpersonal treffen und mit defizitorientiertem Denken konfrontiert, sodass sie sich und ihr Kind ständig rechtfertigen müssen.

Diese Fähigkeiten von Familien stellen sich aber nicht automatisch mit der Geburt eines Kindes mit Beeinträchtigung ein. Für die Umsetzung von Inklusion sind also die soziale Stellung, der Bildungshintergrund, die familiäre Situation und weitere individuelle Parameter der Herkunftsfamilie von Bedeutung. Man muss kämpfen können, aber dieser Kampf lohnt sich. Denn je mehr Kinder inklusiv beschult werden „müs-

sen“, desto zwingender sind die Auseinandersetzungen des allgemeinen Schulwesens mit dem Inklusionsgedanken und der Beginn des Prozesses der Umstrukturierung zu einer „Schule für alle“.

**Die Umsetzung der Inklusion an schulischen Einrichtungen**

Wie dargestellt, gibt es für die Umsetzung der Inklusion lediglich Empfehlungen und sie ist somit abhängig von der Haltung und Motivation der Schulleiter, Lehrer, Erzieher und der Elternschaft an der jeweiligen Schule. Damit schulische Inklusion gelingen kann, müssen die starren Schulstrukturen im System Schule neu überdacht und weiterentwickelt werden:

„Für den Einstieg in eine inklusive Schulentwicklung ist vor allem die Bereitschaft notwendig, sich mit der vorhandenen Vielfalt in der Schülerschaft, unter den Eltern und KollegInnen aktiv auseinanderzusetzen und sich das Ziel zu setzen, auch die Diversität pädagogischer Konzepte zum Ausgangspunkt der Gestaltung des Schullebens und der Lernangebote zu machen.“<sup>9</sup>

Deutschland gehört neben Österreich, Belgien und der Schweiz zu den wenigen Ländern in Europa, in denen das gemeinsame Lernen aller Kinder keine Selbstverständlichkeit ist und wo die Verbesserung der Lernsituation, des Lernumfeldes und das Ermöglichen von Teilhabe geistig beeinträchtigter Kinder weiterhin auch stark von der Widerstandskraft und der Eigeninitiative der Eltern abhängig ist, aber auch (und das nicht zuletzt) von der politischen Situation in Deutschland. Einen klaren Steuerungsprozess zur Umsetzung inklusiver Standards an Schulen gibt es noch immer nicht und dringend benötigte Gesetzesänderungen und eine Vereinheitlichung für alle Bundesländer bleiben bislang aus. Somit müssen inklusiv unterrichtende Schulen eigeninitiativ auf Beratungs- und Unterstützungsangebote zurückgreifen.

**Unterstützende Angebote auf dem Weg zur inklusiven Schule (am Beispiel Berlin)**

Um Schulen in Berlin auf dem Weg zur Inklusion zu unterstützen, gibt es verschiedene Unterstützungs- bzw. Beratungsangebote durch das SIBUZ (Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren). Hier steht den Schulen, den Schülern sowie deren Angehörigen ein Team von Schulpsychologen und Pädagogen unterstützend und beratend zur Seite. Die Angebote der vom Senat geförderten Zentren sind kostenlos, vertraulich und neutral und finden in Form von Supervisionen, Coachings und Beratungen statt.

Das SIBUZ unterteilt seine Angebote rund um die Themen Schule, Förderung und Lernen in Themenbereiche, wie z.B.

Verhalten oder Lernen und Leistung. Der Themenbereich Lernen und Leistung umfasst Informationen und Hilfen zur sonderpädagogischen Förderung, Sprache und Sprechen, Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben (LRS) und Rechnen (Dyskalkulie) sowie zur Lern- und Leistungsentwicklung, die auch den Bereich der Diagnostik mit einschließt. Der Themenbereich Verhalten umfasst unter anderem Informationen und Beratungen zum Förderbedarf sozial-emotionale Entwicklung, Schulverweigerung, Gewalt und Sucht. Das SIBUZ ist in jedem Berliner Bezirk vertreten und arbeitet auf Anfrage eng mit den Schulen zusammen.<sup>10</sup>

Die Möglichkeit des Einsatzes von Schulassistenten (in Berlin auch Schulhelfer genannt) ist eine weitere wichtige, notwendige Hilfe zur Umsetzung der Inklusion an Schulen in den jeweiligen Klassen. Schulassistenten unterstützen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter anderem im Bereich Pflege, bei der Orientierung im Schulalltag und assistieren im Unterricht. Die Schulassistentenstunden müssen für jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei der Schulaufsicht beantragt und genehmigt werden, erst dann werden die Schulassistenten von den jeweilig beauftragten Trägern gestellt. Der größte Träger in Berlin ist die Lebenshilfe gGmbH.

Die Anzahl der Schulassistentenstunden, die jedem Kind mit DS mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung zur Verfügung gestellt wird, ist innerhalb der Bundesländer stark schwankend. So sind die Schulen

mit mehreren Kindern mit Förderbedarf darauf angewiesen, die bewilligten Schulassistentenstunden aller Kinder in eine Art Pool zu werfen, um diese dann, so gut es geht, dem Bedarf entsprechend auf die Förderkinder zu verteilen. In Berlin sind die bewilligten Schulassistentenstunden nicht mehr personenbezogen, sondern gehen als Gesamtkontingent an die Schulen. Die bewilligten Stunden entsprechen allerdings an kaum einer Schule dem tatsächlichen Bedarf. Neben zusätzlich zugesicherten Förderstunden durch einen Sonderpädagogen kann ein Kind mit einem festgestellten wesentlich erhöhten Förderbedarf zusätzlich Anspruch auf 0,5 Stellen eines Fachlehrers für Integration geltend machen. Dieser kann dann im Hortbereich oder im Unterricht die benötigte Unterstützung sichern. Das ist in der Praxis allerdings aus personellen Gründen nicht immer umsetzbar, der Fachkräftemangel ist deutlich zu spüren.

Um sich als Pädagoge gut vorbereiten und weiterbilden zu können, gibt es neben den zuvor erwähnten Maßnahmen einige Literatur mit Empfehlungen und Ratschlägen zur inklusiven Beschulung speziell von Kindern mit DS, wie z.B. die Broschüre des Deutschen Down-Syndrom InfoCenters (2013): „Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom in der Schule“, oder aber das „Handbuch für Lehrer von Kindern mit Down-Syndrom“<sup>11</sup> von Gillian Bird und Sue Buckley. Auch Etta Wilken, emeritier-



te Professorin für allgemeine und integrative Behindertenpädagogik am Institut für Sonderpädagogik in Hannover, publizierte zahlreiche Bücher über Menschen mit DS im Kontext Familie, Schule und Beruf.<sup>12</sup>

Als Handreichung für Pädagogen und andere Professionelle aus dem Schulumfeld sind diese Bücher eine interessante und erkenntnisreiche Quelle, die unbedingt beachtet werden sollte, wenn man ein Kind mit DS unterrichten soll. Der derzeit umfangreichste und strukturierteste Leitfaden im Prozess der Entwicklung einer Schule nach inklusiven Werten ist jedoch der Index für Inklusion.<sup>13</sup>

**Der Index für Inklusion, ein Leitfaden für die Schulentwicklung**

Der Index für Inklusion wurde mit dem Untertitel „developing learning and participation in schools“ im Jahre 2000 in England veröffentlicht und spiegelt die Erfahrungen verschiedener Experten vieler Länder aus Theorie und Praxis aus unterschiedlichen Schulsystemen in seinen Ideen wider. Entwickelt wurde das Konzept von den Erziehungswissenschaftlern Tony Booth und Mel Ainscow und ist in vielen Ländern für die Weiterentwicklung von Schulen und Weiterbildungseinrichtungen anerkannt.

Im Jahre 2017 erschien die 4. Auflage des Index für Inklusion Schule in deutscher Sprache. Übersetzungen und Adaptionen gibt es in 50 Ländern und 38 Sprachen.<sup>14</sup> „Kennzeichnend für den Index ist die inklusionsbezogene Beschreibung der Schulqualität. Er berücksichtigt alle Dimensionen der Heterogenität und verlangt für das Initiieren eines inklusiven Prozesses die Einbeziehung aller beteiligten Personen.“<sup>15</sup>

Das Konzept bietet ein Phasenmodell mit zeitlicher Strukturierung und beinhaltet Angebote zur gemeinsamen Reflexion der



der Beschulung von Kindern mit Förderbedarf an Grundschulen mit einer Inklusionsquote von 90,7 Prozent. Schleswig-Holstein mit 69,2 und das Saarland mit 64,5 Prozent stehen mit an der Spitze. Berlin liegt mit einer Quote von 47 Prozent gleichauf mit Baden-Württemberg, Bundesländer wie z.B.





schulinternen Situation „von den Personen zu den Räumen und dem Schulgelände bis hin zum schulischen Umfeld“<sup>16</sup> und bietet dabei Impulse auf personeller, systematischer und allgemeiner Ebene. Der Leitfaden für inklusive Schulentwicklung befasst sich inhaltlich mit drei Dimensionen, die durch 44 Indikatoren gegliedert werden, davon leiten sich insgesamt 560 konkretisierte Fragen auf etwa 50 Seiten ab.

Der Index gibt Anregungen zur momentanen Praxis wie auch zur zukünftigen Planung inklusiver Schulstrukturen. Folgende Schwerpunkte werden in den drei Dimensionen des Index gesetzt:

- Dimension A: „Inklusive Kulturen schaffen“, mit den Schwerpunkten Gemeinschaft bilden, inklusive Werte schaffen
- Dimension B: „Inklusive Strukturen etablieren“ mit den Schwerpunkten: Eine Schule für Alle entwickeln, Unterstützung für Vielfalt organisieren
- Dimension C: „Inklusive Praktiken entwickeln“ mit den Schwerpunkten: Lehrarrangements organisieren, Ressourcen mobilisieren.

Dieser 225 Seiten umfassende, umfangreiche Leitfaden für inklusive Schulentwicklung schafft Voraussetzungen bzw. Möglichkeiten, trotz eventuell unzureichender Rahmenbedingungen, Pläne zur inklusiven Veränderung an einer Schule zu entwickeln und umzusetzen. Der Impulscharakter der Fragen fördert die individuelle Sicht der Schulen auf ihr konkretes Po-

tenzial und setzt auf Selbstevaluation aller am Prozess der inklusiven Schulentwicklung Beteiligten.

Der Index muss nicht durchgearbeitet werden, sondern kann je nach Interesse und Schwerpunkten der jeweiligen Schulen verschiedene Vorgehensweisen und Änderungen in der Reihenfolge der Themen bzw. Dimensionen erfordern. Die intensive Auseinandersetzung mit Planungsschritten oder Umsetzungsmöglichkeiten macht die Arbeit mit dem Index zu einem anregenden und aktivierenden Prozess, der aber sicherlich nicht kurzfristig abzuschließen ist. Um die Nachhaltigkeit der Ergebnisse in der Arbeit mit dem Index zu sichern, braucht es viel Zeit, um die einhergehenden Veränderungen zu etablieren.<sup>17</sup>

### Das Kind mit Down-Syndrom in der Schule

Neben den vorher genannten praktisch umsetzbaren Empfehlungen und Richtlinien zur inklusiven Beschulung im Allgemeinen ist eine Vielzahl weiterer Rahmenbedingungen nötig, um eine erfolgreiche inklusive Beschulung von Kindern mit DS an Regelschulen zu ermöglichen. Berücksichtigt werden müssen hierbei syndromspezifische Besonderheiten in der körperlichen, geistigen, motorischen sowie der sozial-emotionalen Entwicklung. Die Angehörigen und andere, an der Förderung des Kindes beteiligten Professionellen, müssen in die Schularbeit miteinbezogen werden. Die Anpassung des Lehrplanes unter Berücksichtigung der Diversität und ein effektives Führen der Schule durch eine Schulleitung, die sich die Inklusion aus menschlichen Beweggründen zu ihrer Aufgabe gemacht hat, spielt eine wesentliche Rolle.

Die Anpassung des Lehrplanes stellt eine große Herausforderung für die Regelschulen dar und je größer die Unterschiede in der Entwicklung und den Fähigkeiten der Kinder sind, desto schwieriger ist es, den Unterricht an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Die Einstellung des Lehrpersonals der inklusiven Schule ist ein weiterer wichtiger Aspekt gelingender Inklusion. Steht die Schule geschlossen hinter der Philosophie des Konzeptes des gemeinsamen Lernens aller Kinder, werden Kinder mit DS die Schule erfolgreich durchlaufen können und neue Fähigkeiten in allen Bereichen entwickeln und erlernen.

Gelingende Inklusion hängt also davon ab, wie willkommen und angenommen Kinder mit Beeinträchtigungen sind. Das bedeutet, dass von ihnen nicht eine Belas-

tung und Bedrohung ausgeht, sondern eine Bereicherung und neue Ressourcen. Die Pädagogen haben hier eine immens wichtige Vorbildrolle. Wenn sie diese Haltung leben und lehren, übernehmen auch die Kinder ohne Beeinträchtigung diese Rolle und tragen zur gelingenden Inklusion über die Schulmauern hinweg bei.<sup>18</sup> Eine Auseinandersetzung des Fachpersonals an inklusiv arbeitenden Schulen mit dem Down-Syndrom und damit einhergehenden, individuellen syndromspezifischen Besonderheiten sollte als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Kein Leitfaden zur Inklusion und nicht einmal die beste schulinterne Struktur mit guten pädagogischen Konzepten vermögen es allein, den Kindern mit DS einen ihnen angepassten Schulalltag mit sinnvollen Unterrichtsinhalten zu bieten.

### Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung von Kindern mit Down-Syndrom

Gleich vorweg: Das Vorurteil mancher Pädagogen, dass Kinder mit DS nicht Lesen und Rechnen lernen können, ist schlichtweg falsch. Gerade das Lesen ist eine der Stärken von Kindern mit DS. Studien belegen, dass 85 Prozent bis 90 Prozent aller Menschen mit DS in der Lage sind, das Lesen zu lernen, wenn auch mit unterschiedlichem Endniveau.<sup>19</sup> Aufgrund solcher und anderer Vorurteile leiden in den meisten Fällen Kinder mit DS in der Schule unter einer Unterforderung. Werden sie überfordert, ist dieser Zustand in der Regel besser und schneller zu erkennen. Eine Unterforderung hingegen wird selten in Erwägung gezogen, daher sollte man immer davon ausgehen, dass das Kind viele Fähigkeiten hat, die mit viel Geduld, Empathie und Ausdauer geweckt und gefördert wer-



den können. Es wird Dinge geben, die dann nicht erlernt werden oder sehr schwerfallen, dennoch sollte man stets mit hohen Erwartungen an das Kind herantreten.

Auch die medizinischen und körperlichen Besonderheiten der Kinder mit DS können den Schulalltag stören und/oder gar massiv behindern, wenn die Schulen diese nicht kennen und das Verhalten und das Umfeld dem Kind nicht angepasst werden. Bei Hör- und Sehschwierigkeiten oder Muskelhypotonie, die nicht selten bei Menschen mit DS gegeben sind, ist darauf zu achten, dass Materialien, Lichtverhältnisse und Sitzpositionen den Bedürfnissen des Kindes angepasst werden, sodass das Kind den Lehrer und die Mitschüler gut sehen und verstehen kann. Ein Kind, das nicht gut hört oder sieht, langweilt sich schnell und fängt vielleicht an zu stören. Es kann dem Unterricht nicht folgen und Anweisungen nicht ausführen.

Durch die verzögerte Sprachentwicklung ist meist das Sprachverständnis besser entwickelt als die expressiven Fähigkeiten. Das Kind kann sich sprachlich nicht ausreichend ausdrücken, was zu Frustrationen führen kann. Langsames, betontes und eventuell mit Gebärden unterstütztes Sprechen, das Abwarten der Verarbeitung von Gehörtem und darauf folgende Reaktionen des Kindes und das Lernen in kleinen Gruppen können auch hier dem Kind Sicherheit und Zutrauen vermitteln, um sich unvoreingenommen mitteilen zu können. Des Weiteren helfen schriftliche bzw. anderweitig visualisierte Aufgabenstellun-

gen mit Bildern und Gebärden den Kindern, Aufgaben konkreter zu erfassen und zu bearbeiten. Auf eine deutliche und einfache Sprache ist zu achten. Mehrschichtige Aufgabenstellungen sollten aufgrund der herabgesetzten Leistungsfähigkeit des Kurzzeitgedächtnisses vermieden und auf eine gut geplante und angemessene Zeitgebung für zu erledigende Aufgaben geachtet werden.

Viele der Kinder mit DS zeigen ein herausforderndes Verhalten z.B. in Form von Verweigerung. Das Verweigerungsverhalten ist oft eine Reaktion auf eine schwierige Situation und daraus resultierenden Frust. Es gilt genau hinzuschauen und zu hinterfragen, was der konkrete Auslöser ist, um dem Kind aus der Situation helfen zu können. Dem Kind mit DS helfen bei der Bewältigung des Schulalltages unter anderem klare, überschaubare Strukturen, visualisierte Wochen- und Stundenpläne (z.B. durch Piktogramme), stetig wiederkehrende Abläufe und eindeutig gekennzeichnete Materialien und Räume. Abweichungen vom gewohnten Ablauf im Schulalltag müssen mit dem Kind oder den Angehörigen dringend vorab besprochen werden, damit es nicht „überrascht“ und verunsichert wird.

Ein handlungsorientierter Unterricht kommt allen Kindern zugute, hierbei hilft dem Schüler oder der Schülerin mit DS die Fähigkeit des Lernens durch Nachahmung beim Aufnehmen und Verarbeiten von vermitteltem Wissen. Die Forschung hat gezeigt, dass unter anderem die Spiegelneu-

ronen bei Menschen mit DS besonders gut reagieren.<sup>20</sup>

Ich beobachte oft im Bekanntenkreis, wie Kinder mit DS erst lange zuschauen, bevor sie bereit sind mitzumachen. Das gemeinsame Lernen mit anderen nicht beeinträchtigten Kindern ist also ein großer Vorteil, sie fungieren als Vorbild und Motivation und sind somit eine wichtige Stütze im Unterricht. Schulen, die inklusiv unterrichten, bekommen Unterstützung durch Sonderpädagogen und zusätzliche Kräfte wie z.B. Schulassistenten oder Integrations-erzieher. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den jeweiligen Therapeuten und anderen an der Förderung des Kindes beteiligten Fachkräften sollte selbstverständlich sein, um Irritationen beim Kind und den Angehörigen zu vermeiden.<sup>21</sup>

Sind diese Rahmenbedingungen erfüllt, wird sich auch, neben den Lehrern, das Kind mit DS in der Schule wohlfühlen und bereit sein mitzumachen. Die Auswirkungen auf die weitere Entwicklung seiner Fähigkeiten und Kompetenzen sind nicht abschätzbar, aber in jedem Falle positiv für die weitere Entwicklung.

### Inklusion in der Schule, Erfahrungen aus der Praxis

Die Arbeit als Schulassistentin ermöglicht mir, neben den Erfahrungen als Mutter eines inklusiv beschulten Kindes mit DS, einen rationalen Blick, einen Blick von außen auf das System Schule. Ich sehe die Defizite und Probleme bei den Inklusionsbemühungen genauer und differenzierter und kann beobachten, dass gelungene Inklusion stark vom Menschenbild der Pädagogen, von der Fähigkeit des ressourcenorientierten Denkens und der moralischen Überzeugung der schulinternen Mitarbeiter abhängt.

Anhand von mir erstellter Fragebögen schildere ich nun die Erfahrungen anderer Eltern, um einen Einblick in den von Eltern beurteilten Zustand der Inklusionsentwicklung an den Schulen zu erhalten. Ob und welche Hilfen es bei der Entscheidung für eine Schulform gibt und wo aus Sicht der Eltern dringend Handlungsbedarf besteht, wird anschließend diskutiert.

### Erfahrungen inklusiver Beschulung als Schulassistentin

In meiner Tätigkeit als Schulassistentin an Berliner Schulen ging es bisher, aus meiner Sicht, rein praktisch um schulinterne „Schadensbegrenzung“. Die Überforderung ist hier für mich greifbar, Lehrer sind in der Regel nicht geschult im Umgang mit Kin-

dern mit geistiger Beeinträchtigung. Es ist zu beobachten, dass sie dazu neigen, über daraus resultierende Probleme hinwegzusehen. Solange die schwierigen Kinder ruhig sind, ist es gut. Die Anwesenheit einer Schulassistentin wird weitestgehend toleriert; ist diese nicht anwesend, muss an einigen Schulen das Kind abgeholt werden. Ob individuelle Fördermaterialien und Materialien zur visuellen Darstellung von Lehrinhalten und -abläufen, ob eine strukturierte Umgebung z.B. mithilfe von TEACCH angeboten werden, ist abhängig von der Vorbereitung und Zuarbeit der Sonderpädagogen.

Bei einer Unterbesetzung sonderpädagogischer Stellen hängt es vom Lehrpersonal ab, inwieweit das Kind durch geeignete Förder- und Kommunikationsangebote individuell gefordert und gefördert werden kann. In einer meiner Einsatzschulen gab es sieben Stellen für Sonderpädagogen, nur eine Stelle war aufgrund des Fachkräftemangels besetzt: ein auswegloses Unterfangen für den alleinigen Sonderpädagogen. Das Pensum an Aufgaben war nicht zu schaffen und es konnte nur reagiert werden, wenn etwas richtig schief lief. Erschwerend kam hinzu, dass durch den Lehrermangel der Sonderpädagoge als Lückenbüßer fungierte. Je mehr er vertretend unterrichten musste, desto mehr Aufgaben – wie z.B. Förderanträge stellen, Bereitstellung von Materialien und die Kommunikation mit dem Lehrerkollektiv – blieben liegen oder konnten nur unzureichend und schleppend aufgearbeitet werden.

Zusammenfassend muss ich sagen, dass unter den Bedingungen, die dort vor-

herrschten, keine Inklusion möglich sein wird. Zu wenig Fachpersonal, das Abgeben von Verantwortung und das Sich-selbst-schützen-Wollen vor der Überforderung durch die Diversität in den zumeist großen Klassen schüren Unmut bei den Kindern und deren Angehörigen und führen zwangsläufig zu einer Überforderung des gesamten Schulkollegiums. An dieser Schule gab es niemanden, abgesehen vom Sonderpädagogen, der nicht an der Inklusion zweifelte und sie als praktisch nicht umsetzbar erachtete. Die Inklusion stößt hier an vorherrschende strukturelle Grenzen und hat keine Chance, positiv erlebbar gemacht zu werden.

### Erfahrungen Angehöriger eines Kindes mit Down-Syndrom

Ein von mir erstellter Fragebogen zum Thema Schulwahl und -qualität wurde von sieben Familien, überwiegend durch die Mütter, beantwortet und zwischen Juni und Juli 2019 an mich zurückgesendet. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen aller Teilnehmer und ihrer Angehörigen anonymisiert. Das Alter der Befragten lag zu diesem Zeitpunkt zwischen 35 und 55 Jahren. Die sieben Familien aus verschiedenen Bundesländern wie z.B. Berlin, Brandenburg und Bayern haben ausnahmslos mindestens zwei Kinder, eines davon mit dem DS. Fünf der sieben befragten Familien haben ihr Kind mit DS derzeit in der Schule: Zwei Kinder mit DS werden inklusiv beschult, drei Kinder besuchen eine Förderinstitution. Die anderen zwei der sieben befragten Familien stehen aktuell noch im Prozess der Schulwahl und Recherche geeigneter Einrichtungen. Das jüngste Kind mit DS ist zum Zeitpunkt der Befragung fünf Jahre alt, das älteste 17 Jahre.

Einheitlich ist der Wunsch nach Selbstständigkeit und Selbstbestimmung für die Eltern ein wesentlicher Aspekt bei der Entscheidung für eine Schulform. Das Erlernen der Kulturtechniken rückt vorerst in den Hintergrund, das Erlernen von sozialen Kompetenzen, Integration in die Gesellschaft und Schaffung von Toleranz und Teilhabe ist vorrangig. Dass die gewählte Schulform Auswirkungen auf das weitere Leben des Menschen mit DS hat, ist Angehörigen von Kindern mit DS bekannt und bewusst. Der erfolgreiche Besuch einer inklusiven Regelschule kann im besten Fall die bisherigen biografischen Verläufe mit anschließender lebenslanger Arbeit in einer



Werkstätte für MmGB beeinflussen und verbessern.

Ein Besuch der Förderschule gilt jedoch bei den meisten Familien als Einbahnstraße in Richtung Werkstätte, was sich die Familien inzwischen nicht mehr zwangsläufig für ihr Kind mit DS vorstellen wollen. Auch ist z.B. an Förderschulen der zeitliche Umfang vom Unterricht in den Kulturtechniken sehr niedrig angesetzt und stellt keinen Schwerpunkt in der Förderung der Kinder dar. Für die Fächer Mathe und Deutsch sind lediglich zwei Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen. Für die Kinder mit DS, die oft schon durch entsprechende Fördermaßnahmen die Grundlagen des Lesens und Schreibens kennen, ist das fatal. Entsprechende Defizite in der schulischen Förderung müssen durch die Familien kompensiert werden.

Es gibt also für die Angehörigen der zu beschulenden Kinder mit DS weitaus mehr bei der Schulwahl zu bedenken als bei nicht-beeinträchtigten Kindern. Daher beginnen sie in der Regel recht früh mit der Auseinandersetzung mit dem Thema Schulwahl. Zwei der befragten Familien, die auf dem Land leben, haben weitere Hürden zu meistern. Hier geht es nicht nur darum, eine geeignete Schule zu finden, sondern z.B. auch um die Machbarkeit des Schulweges:

„Es besteht zwischen Land und Stadt einfach ein Unterschied. Das heißt, wenn man eine tolle Schule hat, aber einen sehr langen Schulweg oder keine Beförderung dorthin bekommt, geht manches einfach nicht. (...) Bei der einen (Schule) hätten wir den Schulweg höchstwahrscheinlich nicht genehmigt bekommen und es wäre auch jeden Morgen eine Fahrt im Stau gewesen. (...) Wir wären an unsere Grenzen gekommen.“ (Frau Sch.)

Es ist zu erkennen, dass es einen problemlosen Weg in die Schullaufbahn der Kinder bei kaum einem gab bzw. gibt. Manche Eltern gehen früher oder später meist

aus Resignation den altbewährten Weg der Exklusion. Der Kampf um Gleichberechtigung, Anerkennung und Diversität ist bei vielen Familien nicht über Jahre auszuhalten. Eine Entscheidung hinsichtlich einer Schulform ist also nie endgültig, sondern die ganze Schulzeit über fraglich:

„(...) weil man immer hoffen muss, dass es irgendwie passt. Das ist (wirkt) auf die Lebensperspektive sehr verunsichernd, weil man nie weiß, wie und ob es für das Kind weitergeht.“ (Frau P.)

Dennoch ist die inklusive Schule, allen Widrigkeiten zum Trotz, für alle Eltern von Kindern mit DS eine Hoffnung.

### Die Qual der Wahl: Welche Schule für mein Kind mit Down-Syndrom?

Bei den befragten Angehörigen gibt es mehrheitlich die Tendenz, dass eine inklusive Beschulung für ihre Kinder optimal wäre. Gründe hierfür sind der Wunsch nach Nicht-Separierung und Akzeptanz in der Gesellschaft, denn eine gelingende Inklusion ist für alle Kinder profitabel:

„Eine gelungene Inklusion kann z.B. auch den Umgang der ‚normalen‘ Kinder gegenüber Behinderten im Alltag selbstverständlicher machen, sodass sie eine ‚angeleitete‘ Inklusion gar nicht benötigen.“ (Frau G.)

Die soziale Teilhabe am Wohnort, die positiven Auswirkungen durch das Lernen von anderen und ein vielfältiges und breit gefächertes Bildungsangebot sind weitere genannte Gründe. Des Weiteren ist von der Regelschule jederzeit ein Wechsel auf die Förderschule möglich, umgekehrt allerdings nicht. Wird ein Kind in einer Förderinstitution beschult, ist auch bei sehr guten Lernerfolgen ein Wechsel an eine Regelschule so gut wie ausgeschlossen. Warum also zuerst die Sackgasse wählen? So sehr der Wunsch nach Inklusion innerhalb der Familien aber auch vorherrscht, der inklusive Weg bleibt voller Stolpersteine und bürokratischer Hürden und die Situationen der Familien mit ihren Kindern gestalten sich schwierig.

„Die Lehrkräfte kennen sich (...) nur mit ihrem Standard aus. (...) Vor der Einschulung musste ich mich vor ZWEI Schulräten erklären, warum ich meine Tochter nicht in die ‚spezialisierte‘ Schulart geben wollte. Sie haben es nicht verstanden.“ (Herr B.)

Wer den Weg der Inklusion an der Regelschule für sich und sein Kind wählt, muss ehrgeizig und zäh sein und nicht zuletzt die sozialen und emotionalen Fähigkeiten und die kognitive Belastbarkeit des eigenen Kindes mit DS gut kennen und einschätzen können. Hilfen müssen beantragt werden, die dem Kind bei den zu er-

ledigenden Aufgaben bei Bedarf assistieren. In manchen Bundesländern ist das ein hoher bürokratischer Aufwand. Dabei werden Anträge für Integrationshelfer in der Schule offenbar oft willkürlich entschieden.

An den Förderschulen jedoch kommt man den Eltern entgegen, die Hörtzeiten sind einheitlich und personell abgedeckt, die Kosten für den Transport zur Schule werden vom Staat übernommen und Schulfahrten sind aufgrund eines hohen Personalschlüssels selbstverständlich. Wie würden Sie sich entscheiden?

### Förder- oder Regelschule: Was entscheidend ist

Nach sieben Jahren integrativer Beschulung hat Frau B., Mutter einer 13-jährigen Tochter mit DS aus Berlin, den Wechsel auf eine Förderschule veranlasst. Das Kind veränderte sich in der Regelschule zusehends, zog sich zurück und fing ohne den geringsten Anlass an zu weinen. Durch die sprachlichen Schwierigkeiten ihrer Tochter kam sie kaum in Kontakt zu den anderen Kindern und nach und nach zeigte sie Verhaltensauffälligkeiten wie Rückzug, Vereinsamung und ein schwindendes Selbstbewusstsein. Nach dem erfolgten Wechsel an eine Förderschule beschreibt die Mutter die Situation wie folgt:

„Unsere Tochter wirkte recht schnell entspannter, aktiver und sprach wieder mehr, auch ihrem Selbstbewusstsein scheint diese Schule gutzutun. Sie wirkt nicht mehr so erschöpft und abgekämpft, wenn sie von der Schule kommt.“ (Frau B.)

Alle der Befragten wissen, dass ein Kind mit DS durch eine zu hohe Klassenstärke von mehr als 15 Kindern schnell überfordert werden kann und dass ein „Mithalten“ mit den anderen, nicht beeinträchtigten Kindern ein hohes Maß an Selbstbewusstsein erfordert. Auch ist eine bei der Mehrheit der Befragten angegebene mangelnde Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus kontraproduktiv und wird als mangelndes Interesse der Pädagogen gedeutet.

Die zehnjährige Tochter mit DS von Frau P. aus Berlin besucht seit drei Jahren eine inklusive Regelschule, allerdings hat die Mutter schon jetzt Angst vor dem Ende der Grundschulzeit, da nicht klar ist, wie es weitergehen soll. Es gab Probleme und Zweifel von Anfang an, unter anderem durch die schlechte Kommunikation seitens der Schule. Wenn man nicht nachfragte, passierte auch nichts:

„Wir haben auch in den drei Jahren keinen Förderplan gesehen. Es läuft schon irgendwie, aber man darf nicht zu sehr hinter die Kulissen schauen.“ (Frau P.)

Frau P. beschreibt ihre Tochter an der Schule als sozial sehr gut integriert, leistungsmäßig wäre eventuell mehr möglich.

Frau U. entschied sich wiederum aus mangelndem Interesse der örtlichen Grundschule für eine private inklusive Schule mit Montessorikonzzept.

„Die Regelschule hätte sie offiziell abgelehnt, wenn wir darauf bestanden hätten, mit dem Hintertürchen, dass die ‚erforderlichen Ressourcen‘ nicht zur Verfügung stünden (Schulgesetzlücke<sup>22</sup>).“ (Frau U.)

Der Besuch der privaten Schule in Brandenburg bringt für Frau U. einen hohen finanziellen Mehraufwand mit sich. Ihre finanzielle Unabhängigkeit macht es ihrer Tochter, die nun die zweite Jahrgangsstufe besucht, möglich, die Schule zu besuchen. Schulgeld und Transport werden auf eigene Kosten selbst erbracht.

Lediglich eine Mutter aus dem Rhein-Sieg-Kreis, deren Sohn noch vor der Einschulung steht, tendiert von vornherein eher zur Förderschule:

„[D]a uns das Konzept der Schule zusagt und wir denken, dass bei aller Inklusion die soziale Distanz der ‚normalen‘ Kinder spätestens nach dem Grundschulalter aufhört, zumal unser Sohn auch jetzt schon durch seine manchmal abweisende Art es nicht allen einfach macht. (...) Und nicht zuletzt müssten wir an Regelschulen wohl jedes Jahr oder auch im Laufe des Jahres wegen einer eventuellen Einzelfallhilfe<sup>23</sup> mit Problemen und Bürokratie rechnen.“ (Frau G.)

Frau K., Mutter eines fünfjährigen Sohnes mit DS und ASS, hat sich noch nicht entschieden. Mit der Doppeldiagnose ihres Kindes und ihrem Alleinerziehenden-Status tendiert sie eher zu einer privaten Schule mit kleinen Klassen und Wertschätzung von Individualität und Lebensqualität. Wichtig ist ihr, dass ihr Sohn glücklich ist, ohne in etwas reingezwängt zu werden, was ihm nicht entspricht:

„Ich sehe ihn nicht rechnen, sondern kommunizieren lernen, sagen wann er Hunger und Durst hat oder trocken werden, anstatt Mathematik ... das wird ihn selbstständiger und glücklicher machen.“ (Frau K.)

Das Wohl des Kindes hat bei allen Befragten oberste Priorität. Daher steht die getroffene Entscheidung zur inklusiven Beschulung immer wieder auf dem Prüfstand und wird immer wieder von allen Seiten betrachtet und hinterfragt. Der Vater der 17-jährigen Tochter, nach neun Jahren inklusiver Beschulung und nun Schülerin einer Berufsschulstufe für geistige Entwicklung (gE), ist mit der Förderschule seiner Tochter mehr als unzufrieden. Die Familie dachte, dass die zu erfüllende Berufsschul-



pfligt von einer „normalen“ Schule nicht zu leisten wäre, und sah eine Ausbildung dort als zu anspruchsvoll an. Der Unterschied im Vergleich zur Regelschule zeigte sich für den Vater ganz deutlich in den reduzierten Anforderungen:

„Seit meine Tochter in der Förderschule ist, schaltet sie auch im familiären Alltag geistig einen Gang zurück. Sie ist unmotiviert, unkonzentriert, uninteressiert, lernunlustig: Das brauche ich nicht, das braucht bei uns niemand.“ (Herr B.)

Er beschreibt eine kognitive Unterforderung und fehlende Individualität, es geht nicht ans Anstrengungslimit und es fehlt an Gruppendifferenzierung im Leistungsbe- reich.

„Die Förderschulen nehmen sich die Freiheit, ganz viel erst gar nicht zu versuchen. Sie sind so in ihrer eigenen Selffulfilling Prophecy gefangen, dass sie Anfragen als anstößige, anmaßende Kritik uneinsichtiger, die Behinderung nicht wahrhaben wollender, Eltern abtun.“ (Herr B.)

Nach fast zehn Jahren Beschulung der Tochter in Regel- und Förderschule ist das Fazit von Herrn B. ernüchternd, bringt jedoch das vorherrschende Problem bestehender Schulstrukturen auf den Punkt:

„Solange für die Regelschule nur das Klassenziel zählt und die Förderschule nur auf die Werkstatt vorbereiten will, solange sich alle in ihrem eigenen Fahrwasser mitgeschwemmt wohl fühlen, wird sich nie etwas ändern.“

**Allein unter vielen: mangelnde Hilfen für Angehörige und deren Kinder mit DS**

Kinder mit Behinderungen haben laut Artikel 24 der UN-BRK einen Anspruch auf einen Schulplatz in einer Regel- bzw. weiterführenden Oberschule. Durch zuvor erwähnte Umstände bzw. Bedenken wollen oder können die Eltern diesen Platz nicht immer geltend machen. Daher muss eine Alternative gefunden werden. Auf meine Frage nach Unterstützung und Beratung bezüglich der Schulwahl gab es mehrheitlich sehr ernüchternde Antworten. Frau K. etwa schreibt:

„Unterstützung kam und kommt nur durch gezieltes Suchen nach Unterstützung, Ansprechen und Durchtelefonieren und das kostet viel Energie, Zeit, Mut und gute Deutschkenntnisse ... wenn es für mich schon anstrengend ist, wie geht es anderen, die eventuell mit noch mehr Herausforderungen und Hemmnissen konfrontiert sind.“

Auch andere Befragte beklagen unzureichende bzw. ganz und gar fehlende Unterstützungs- und Beratungsangebote.

„Mit dem SIBUZ hatte ich einmal telefoniert, das war aber ein enttäuschendes Tele-

fonat, weil mir nichts, was ich nicht schon selber wusste, gesagt werden konnte, und letztlich gesagt wurde, ich solle mein Kind ‚opfern‘ im Sinne der Inklusion, es also auch gegen Widerständen an der nächsten weiterführenden Schule anmelden“, schreibt Frau B. aus Berlin.

Wenn die wohnortnahe Regel- oder Förderschule keine Alternative für die Angehörigen darstellt, müssen sie eigenständig recherchieren, telefonieren, hospitieren und nicht zuletzt dann noch großes Glück haben, um an der Wunschschule einen Platz zu bekommen. Frau P. aus Berlin zog extra in die Nähe ihrer inklusiven Wunschschule, um im Einzugsgebiet zu wohnen und somit einen Platz zu erhalten. Keine Seltenheit, selbst in Familien ohne Kinder mit Beeinträchtigungen.

Es gibt in jedem Bundesland eine Liste aller Schulen mit den jeweiligen Förderschwerpunkten, was aber nicht zwangsläufig bedeutet, dass diese Schulen geeignet sind. Hier brauchen die Familien also viel Ausdauer und Nerven, um sich ein Bild von den jeweiligen Schulen machen zu können.

„Grundsätzlich fühlt sich keine offizielle Stelle dafür zuständig. Ich war auf dem Schulamt, um mich zu informieren, aber mehr als die Möglichkeiten aufzuzeigen, können sie nicht.“ (Frau Sch.)

Die hier von den Befragten als unzureichend geschilderten Unterstützungsmaßnahmen bedeuten einen zusätzlichen Mehraufwand für die betroffenen Angehörigen der Kinder mit DS. Frau G. fasst zusammen, was es braucht, um hier die Familien zu entlasten:



„Es sollte hierzu eine Anlaufstelle geben, die einem die Informationen liefern kann, gerne auch mit näheren Angaben dazu, mit welchen Arten von Behinderungen die jeweiligen Schulen schon Erfahrungen gemacht haben.“

Das klingt aus meiner Sicht recht einfach, ist aber offenbar tatsächlich nicht gewährleistet.

**Wenn ich mir was wünschen dürfte: Eltern über gelingende Inklusion in der Schule**

Aus Sicht der befragten Eltern sind die Voraussetzungen für die erfolgreiche inklusive Beschulung ihrer Kinder mit DS, die ihnen eine individuell angemessene Förderung, Bildung und Teilhabe ermöglicht, schnell auf den Punkt gebracht.

- Mehrheitlich wird benannt, dass es mehr Personal und eine Verpflichtungen zu Weiterbildungen geben muss.



- Multiprofessionelle Teams aus Pädagogen, Erziehern, Assistenten müssen gebildet und die Stundenanzahl der Hilfen im Unterricht und die räumlichen Bedingungen den Kindern mit DS individuell angepasst werden.
- Ein Austausch mit anderen inklusiven bzw. Förderschulen wäre absolut wünschenswert.
- Die Eltern sollen nicht mehr als Hindernis oder Erschwernis wahrgenommen werden, sondern als Partner.
- Bei Schwierigkeiten jeder Art müsste es schnelle und unbürokratische Hilfen geben, ohne die Last auf den Schultern der Eltern zu erhöhen.

„Es sollte einen Ansprechpartner für Familien mit Hilfebedarf geben, der Bindeglied zu allen Kostenträgern ist und Arbeit im Sinne des Kindes abnehmen kann. Hier gehört das Geld des Sozialstaates hinein.“ (Frau U.)

Frau U. schreibt auch, dass jedes Kind als Erstes ein Angebot einer inklusiven Beschulung erhalten sollte und die inklusiven Schulen binnendifferenziert arbeiten müssen, dann wäre ein Kind mit Förderbedarf nichts Besonderes mehr.

Neben all diesen geforderten strukturellen Bedingungen fordern alle Befragten auch Veränderungen im zwischenmenschlichen Bereich der Pädagogen, Erzieher und aller anderen Mitarbeiter einer Schule. Die Einstellung, „dass jeder Mensch (!) so sein darf wie er ist“ (Frau B.) und „dass Kinder anders sind als andere“ (Frau P.), sollte nach Frau P. immer wieder an den Schulen thematisiert werden.

„Am Individuum interessierte Lehrer mit Lust auf Neues und der (nicht durch anderes gebundenen) Kraft dazu.“ (Herr B.)

Die Forderungen der von mir befragten Eltern unterscheiden sich nicht wesentlich von den Empfehlungen aus dem Leitfadens Inklusion in der Schule oder gar von den durch die UN-BRK festgelegten Rechten beeinträchtigter Menschen im Bildungswesen. Das zeigt auf, warum die Inklusion an einigen Schulen nicht gelingen will.

**Unterm Strich – Fazit und Ausblick**

Außer Frau U., deren Tochter privat und mit hohem finanziellem Aufwand beschult wird, stehen alle der von mir Befragten äußerst kritisch der Inklusion an Schulen gegenüber. Ich stelle anhand der Äußerungen fest, dass die Inklusion weiterhin in Form der Integration passiert. Die Kinder mit DS sind im Schulalltag dabei, müssen sich aber offenbar den vorherrschenden Bedingun-

gen und Strukturen anpassen und sich eingliedern. Gelingt dies nicht, werden nicht die auslösenden Ursachen gesucht und bessere Bedingungen für das Kind geschaffen, sondern in vielen Fällen zuerst die Voraussetzungen des Kindes und seine Kompetenzen infrage gestellt.

Auch scheint ein binnendifferenzierter Unterricht selten angewandt zu werden und von den Eltern aus Mangel an Alternativen zur besuchten Schule und aufgrund nicht ausreichender Kommunikation zwischen Lehrerschaft und Eltern zwangsläufig hingenommen.

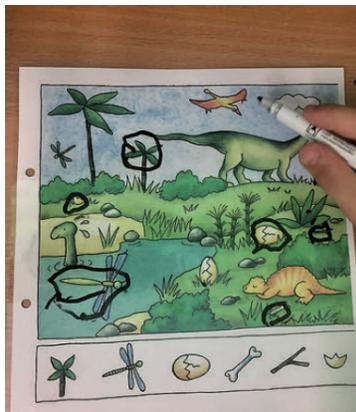
Die räumlichen und personellen Zustände werden als unzureichend eingeschätzt, eine optimale, dem Kind angepasste Lernumgebung und -struktur gibt es an den Schulen der befragten Eltern kaum. Diese unzureichenden Bedingungen erfordern einen permanenten kritischen bzw. beobachtenden Blick auf das eigene Kind: Wann ist es zu viel, geht es meinem Kind gut, kann es sich weiterhin in seiner Persönlichkeit entfalten und wird ausreichend in seinen individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten gefördert?

Die Anhörung der Eltern, ihre Bedenken, Zweifel, aber auch Ideen zur Unterrichtsgestaltung ihres Kindes werden an den beschriebenen Schulen nicht ausreichend unterstützt und nicht in die Arbeit der Lehrer miteinbezogen. Die Eltern als Profis fühlen sich übergangen und nicht ernst genommen, man hofft, wie von Frau P. beschrieben, dass alles irgendwie gut geht. Ein in meinen Augen zweifelhafter Zustand, denn Eltern verfügen über die meisten Erfahrungen mit ihrem besonderen Kind und haben in der Regel schon verschiedenste Methoden und Materialien für die Vermittlung von Wissen und in der Förderung verschiedener Fähigkeiten ausprobiert und angewendet. Sie sind als „Profis“ anzuerkennen und zwingend in eine interdisziplinäre Arbeit der Schule miteinbeziehen.

Doch schon der Anfang der Überlegungen zum Thema Schulwahl gestaltet sich eindeutig schwierig und beeinflusst die Lebensqualität der Familien in hohem Maße, die Eltern sind auf sich allein gestellt, aus Mangel an beratenden Stellen, die im Sinne des Kindes und deren Angehörigen handeln. Die Schulen, die seit Jahren schon sehr gut inklusiv unterrichten und in meiner Arbeit leider nicht berücksichtigt werden konnten, sind noch selten, die Plätze sind begehrt. Die ortsnahen Regelschulen sind nicht immer ganz oben auf der Liste der Eltern und wenn doch, dann ist die von Frau U. erwähnte Schulgesetzlücke eine

gern genutzte Ausflucht für Schulleiter und Lehrer, die der Inklusion negativ gegenüberstehen. Das erfordert von den Angehörigen des Kindes mit DS viel Engagement und Ausdauer in der Recherche passender schulischer Einrichtungen und setzt bei den Eltern eine ausreichende psychische Widerstandskraft voraus. Die Alternative Förderschule bleibt hier als letzte Ausfahrt im Geiste aller gegenwärtig.

Zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK stehen die von mir ausgewerteten Aussagen der Eltern konträr den durch die UN-BRK festgelegten Rechten von Menschen mit Behinderung gegenüber. Ein beschämender Zustand, der meiner Meinung nach seinen Ursprung in der fehlenden Motivation, Ausstattung und dem mangelnden Engagement der Schulen für inklusive Strukturen hat. Meine These, dass die Inklusion an vielen Schulen in ihrer praktischen Umsetzung noch ganz am Anfang steht, ist für mich ganz offensichtlich und belegbar. Die Grundlagen für erfolgreiche Inklusion an den Schulen sind zwar auf administrativer Ebene geschaffen und Unterstützungsmaßnahmen verschiedener Institutionen sind in Theorie und Praxis existent, aber dringend ausbaufähig und zu vernetzen.



Während die Anzahl inklusiv beschulter Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen gestiegen ist, ist sie an den weiterführenden Schulen wieder stark rückläufig. Es braucht dringend interdisziplinär arbeitende Einrichtungen, die Betroffene auf den Weg inklusiver Beschulung bis hin zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt begleiten und unterstützen. Dazu gehören auch die kontinuierliche Ermittlung und Anpassung des individuellen Förderbedarfes sowie die Berücksichtigung der Kompetenzen und zusätzlichen Beeinträchtigungen des Kindes mit DS. →

Die Entscheidung für eine Schulform muss aufgrund individueller Kriterien getroffen werden und kann nicht von syndromspezifischen Vorurteilen dominiert werden. Die Erkenntnisse über individuelle Besonderheiten in der Entwicklung und beim Lernen von Kindern mit Down-Syndrom tragen dazu bei, individuell angepasste Hilfen und sinnvolle Methoden für das Kind in der Schule zu erarbeiten und anzuwenden. Regelmäßiger Austausch zwischen Schule, Angehörigen, Therapeuten und anderen beteiligten Professionellen kann dazu beitragen, konkrete Unterstützungs- und Hilfsmaßnahmen zu erarbeiten. Die Erarbeitung bundesweit geltender Standards und der Ausbau inklusiver Ressourcen wären ein weiterer wichtiger Meilenstein, um die Unterschiede in den Bundesländern und die äußerst eigenwillige Umsetzung der Inklusion nach eigenem Ermessen der Schulleiter oder Lehrer an einzelnen Schulen zu umgehen. Die Anzahl der Schüler einer Klasse und die darin aufzunehmenden Kinder mit Förderbedarf und der Ausstattungsbedarf sollten Grundlage für die Zahl des benötigten Personals sein. Bestehende supervisierende und beratende Angebote für die Schulen, wie z.B. das SIBUZ, sollten nicht erst bei Problemen durch Schule oder Eltern eingeschaltet werden. Sie sollten vielmehr inklusiv arbeitende Schulen eng begleiten und bei der Erarbeitung inklusiver Strukturen und der Anwendung angemessener Unterrichtsmethoden unterstützen.

Dass Inklusion an Schulen nicht nur ein frei schwebendes Konstrukt bleibt, sondern als tatsächlich erfolgreich umgesetzt und angewendet betrachtet und empfunden werden kann, setzt unter anderem ein endlich eintretendes gesellschaftspolitisches Umdenken voraus und eine dem Bedarf entsprechende finanzielle Zuwendung des Staates an die Schulen. Wer für sich und sein Kind mit DS entscheidet, dass eine inklusive Beschulung geeignet ist und die Entwicklung des Kindes in allen Bereichen fördert, sollte auf gut ausgestattete Schulen treffen, die unter anderem über ausreichend fachlich versiertes Personal (das geschlossen hinter dem Konzept der Schule für alle steht) und über entsprechende Raum- und Sachausstattung verfügen. Auch sollten Kooperationen mit Förderschulen oder mit bereits erfolgreich arbeitenden inklusiven Schulen selbstverständlich sein.

Zur Steuerung der gesellschaftlichen Prozesse zur Durchsetzung von Inklusion statt Integration, zur nachhaltigen Qualitätssicherung und für den Ausbau der inklusiven Ressourcen an Regelschulen wäre eine Institution wünschenswert, die als eine

Art „Inklusionsbehörde“ Schulen und Eltern über den gesamten Bildungszeitraum bis hin zur Eingliederung in den Arbeitsbereich aktiv individuell unterstützt, berät und begleitet. In meinen Augen (und hier spreche ich im Namen aller an der Befragung beteiligten Mütter und Väter) ist aber neben all den Standards, Weiterbildungen, der interdisziplinären Zusammenarbeit und der personellen bzw. finanziellen Aufstockung die wichtigste Voraussetzung gelingender Inklusion etwas, was keine Institution und kein Gesetz festlegen kann. Gelingende Inklusion braucht „Herz und Willen, wirklich einen guten Weg kreieren und schaffen zu wollen.“ (Frau K.) Das klingt so einfach und scheint doch so schwer. ■

**Fußnoten**

<sup>1</sup>Internet: Online-Handbuch Inklusion als Menschenrecht, „Was ist Inklusion?“, Deutsches Institut für Menschenrechte, www.inklusion-als-menschenrecht.de, Zugriff 30.5.2019, 20:14 Uhr.  
<sup>2</sup>Hrsg.: Hedderich, Biewer, Hollenweger, Markowetz (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, S. 34.  
<sup>3</sup>vgl. Internet: UN-BRK 2006, https://www.behindertenrechtskonvention.info, Bildung, 7.9.2019, 13:23 Uhr.  
<sup>4</sup>Bauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, UN-BRK, Stand 2017, § 24, S. 21.  
<sup>5</sup>Hinz, Andreas (2006). Handlexikon der Behindertenpädagogik. In: Bleidick u. a. Hrsg., Kohlhammer Verlag, S. 97 ff.  
<sup>6</sup>Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Gemeinsam leben. Bertelsmann Stiftung, S. 9.  
<sup>7</sup>Vgl. Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse, Bertelsmann Stiftung, S. 4.  
<sup>8</sup>Klemm (2010), S. 27, Abs. 4.  
<sup>9</sup>Internet: www.aktion-mensch.de, Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik: Was ist nötig, damit Schulen mit Inklusion starten können? Vom 4.2.2019 in: inklusion/bildung/fragen-und-antworten.html, Zugriff 5.6.2019, 8:26 Uhr.  
<sup>10</sup>vgl. Internet: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung, beratungsthemen der sibuz, 24.8.2019, 19:05 Uhr.  
<sup>11</sup>Gilian Bird, Sue Buckley (2005): Handbuch für Lehrer von Kindern mit Down-Syndrom. G&S Verlag Edition 21.  
<sup>12</sup>z.B. Wilken: Menschen mit Down-Syndrom in Familie, Schule und Gesellschaft, Lebenshilfe-Verlag Marburg 2004 und Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom, Kohlhammer Verlag, 13. aktualisierte Auflage 2018.

<sup>13</sup>Tony Booth, Mel Ainscow (2017): Index für Inklusion: ein Leitfadens für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Verlag.  
<sup>14</sup>Booth/Ainscow (2017), S. 8.  
<sup>15</sup>Internet: https://www.cornelsen.de/empfehlungen/inklusion/ratgeber/index-fuer-inklusion, 7.8.2019, 13:35 Uhr.  
<sup>16</sup>ebd.  
<sup>17</sup>vgl. ebd.  
<sup>18</sup>vgl. Bird/Buckley (2006): S. 140 f.  
<sup>19</sup>vgl. Deutsches Down-Syndrom InfoCenter (2015): Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom in der Schule, S. 7.  
<sup>20</sup>vgl. Deutsches Down-Syndrom InfoCenter (2015): Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom in der Schule, S. 15.  
<sup>21</sup>vgl. Deutsches Down-Syndrom InfoCenter (2015): Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom in der Schule, S. 6 ff.  
<sup>22</sup>Schulgesetzlücke meint: SchulG Berlin – § 37 Gemeinsamer Unterricht: (4) „Die Schulleiterin oder der Schulleiter der allgemeinen Schule darf eine angemeldete Schülerin oder einen angemeldeten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur abweisen, wenn für eine angemessene Förderung die personellen, sächlichen und organisatorischen Möglichkeiten nicht vorhanden sind. (...)“, www.schulgesetz-berlin.de.  
<sup>23</sup>Begriff für Schulassistenz in Baden-Württemberg.

**Literaturquellen**

Gilian Bird, Sue Buckley (2005): Handbuch für Lehrer von Kindern mit Down-Syndrom, G&S Verlag, Edition 21.  
 Hinz, Andreas (2006). Handlexikon der Behindertenpädagogik. In: Bleidick u. a. Hrsg., Stuttgart: Kohlhammer Verlag.  
 Hrsg. Hedderich, Biewer, Hollenweger, Markowetz (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Verlag Julius Klinkhardt.  
 Hrsg. Gartinger, Silvia und Jansen, Rolf 2014: Erzieherinnen+Erzieher, Professionelles Handeln im Sozialpädagogischen Berufsfeld, Band 1, Cornelsen.  
 Hrsg. Deutsches Down-Syndrom InfoCenter (2015): Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom in der Schule.  
 Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Gemeinsam leben., Bertelsmann Stiftung.  
 Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse, Bertelsmann Stiftung.  
 Tony Booth, Mel Ainscow (2017): Index für Inklusion: ein Leitfadens für Schulentwicklung, Weinheim: Beltz Verlag.  
 Wilken, Etta (2004): Menschen mit Down-Syndrom in Familie, Schule und Gesellschaft, Lebenshilfe-Verlag Marburg.  
 Wilken, Etta (13. aktualisierte Auflage 2018): Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Wortlaut des Fragebogens

Anhang 1 / Fragebogen zur Facharbeit

**Thema:**  
**Welche Schule für mein Kind? Zur aktuellen Situation von Familien mit geistig beeinträchtigten Kindern – eine Bestandsaufnahme in Zeiten der Inklusion**

- ① Wie beurteilen Sie Ihre aktuelle Lebenssituation als Familie mit einem geistig beeinträchtigten Kind in unserer Gesellschaft?
  - ② Regel- vs. Förderschule:
    - 2.1 Warum haben Sie welche Einrichtung/Schulform zur Beschulung Ihres Kindes gewählt?
    - 2.2 Hatten Sie Bedenken oder war das eine klare Entscheidung?
  - ③ Wird Ihr Kind inklusiv an einer Regelschule beschult und sind Sie zufrieden mit der Situation?
    - 3.1 wenn NEIN: Gibt es Probleme? Wenn ja, in welcher Form und wie erfahren Sie davon?
    - 3.2 Mit wem können Sie darüber sprechen und wer hilft und unterstützt Sie bei schulischen Problemen?
    - 3.3 wenn JA: woran erkennen Sie das und was trägt dazu bei?
    - 3.4 Hat Ihr Kind Freunde an der Schule gefunden, wird es von anderen Kindern eingeladen?
  - ④ Besucht Ihr Kind eine Förderschule (gE) und sind Sie zufrieden mit der Situation?
    - 4.1 wenn JA: Woran erkennen Sie das und was trägt dazu bei?
    - 4.2 wenn NEIN: Gibt es Probleme? Wenn ja, in welcher Form und wie erfahren Sie davon?
    - 4.3 Mit wem können Sie darüber sprechen und wer hilft und unterstützt Sie bei schulischen Problemen?
    - 4.4 Hat Ihr Kind Freunde an der Schule gefunden, wird es von anderen Kindern eingeladen?
  - ⑤ Fühlen/Fühlten Sie sich ausreichend beraten und unterstützt, z.B. bei der Wahl der Schulform und bezüglich der Zukunftsmöglichkeiten (je nach Schulform) für Ihr beeinträchtigtes Kind?
    - 5.1 wenn JA, durch wen? Welche Institutionen?
    - 5.2 Wenn NEIN, was müsste besser laufen um Ihnen die bestmögliche Unterstützung geben zu können?
  - ⑥ Werden Sie als Eltern mit eingebunden in die Elternschaft und können Sie das Schulumfeld und Lehrinhalte mit beeinflussen?
  - ⑦ Was müsste eine Schule für unsere Kinder mit geistiger Beeinträchtigung für Voraussetzungen erfüllen, um ihnen eine individuell angemessene Förderung, Bildung und Teilhabe zu ermöglichen?
  - ⑧ Anmerkungen und Gedanken Ihrerseits haben hier Platz!