

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit

Von der Integration in die Separation
Sicht der Eltern von kognitiv beeinträchtigten
Kindern

Eingereicht von: Alexandra Graf & Petra Schäfer

Begleitung: Dr. phil. Lars Mohr

Eingereicht am: 1. Januar 2020

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit geht der Frage nach, wie Eltern von kognitiv beeinträchtigten Kindern den Wechsel ihres Kindes von der Integration in die Separation erlebt haben.

Der Fokus wird dabei auf drei Themenbereiche gelegt, welche die Basis der forschungsleitenden Fragestellungen dieser Arbeit bilden. Zum einen werden die Auswirkungen des Schulwechsels auf das Kind und die Familie genauer betrachtet. Des Weiteren werden Vor- und Nachteile thematisiert, welche die Eltern in der jeweiligen Schulungsform sehen. Ausserdem wird aufgezeigt, wie Eltern die Kooperation und Kommunikation mit den beteiligten Lehr- und Fachpersonen erlebt haben.

Nach Aufarbeitung der aktuellen Forschungslage bieten Zitate aus zehn Elterninterviews Einblicke in die persönlichen Erfahrungen von Eltern, welche den Wechsel miterlebt haben. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden vor dem theoretischen Hintergrund und aufgrund persönlicher Überlegungen diskutiert. Die Forschungsfragen, welche der Arbeit zugrunde liegen, können so beantwortet werden. Zudem werden Schlüsse für die pädagogische Praxis gezogen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Praxiserfahrungen	7
1.2	Fachliche Einordnung	8
1.3	Forschungsleitende Fragestellungen	10
2	Begriffsklärung Separation, Integration und Inklusion	11
2.1	Separation	12
2.2	Integration	12
2.3	Inklusion	13
3	Integration und Separation in der Schweiz	14
3.1	Rechtsgrundlagen	14
3.2	Fazit Rechtsgrundlagen	16
3.3	Regelungen im Kanton Zürich	17
3.4	Formen der Sonderschule	19
3.5	Integration und Separation in Zahlen	20
4	Wirkungen der schulischen Integration	25
4.1	Wirkungen auf die Lernentwicklung und adaptiven Fähigkeiten	25
4.2	Wirkungen auf die soziale Integration	27
4.2.1	Freundschaften/Beziehungen	28
4.2.2	Kontakte/Interaktionen	29
4.2.3	Soziale Selbstwahrnehmung des Schülers/der Schülerin	30
4.2.4	Akzeptanz durch Klassenkameraden	30
4.3	Wirkungen auf das Selbstkonzept	32
4.3.1	Begabungskonzept	32
4.3.2	Emotionales und soziales Empfinden	32
4.4	Wirkungen auf die Schüler/innen der Regelklasse	34
4.5	Wirkungen auf Lehrpersonen	35
4.6	Wirkungen auf Eltern	36
4.7	Wirkungen auf Lehrpersonen und Eltern im Vergleich	36
4.8	Fazit	37
5	Gelingensfaktoren für eine schulische Integration	38
5.1	Ebenen und Organisationsformen der schulischen Integration	38
5.2	Schulisches Umfeld	40
5.3	Engeres Integrationsteam	42
5.4	Haltungen der Klassenlehrpersonen	43
5.5	Fazit	43
6	Eltern von Kindern mit einer Behinderung	45

6.1	Veränderungen im familiären Zusammenleben	45
6.2	Herausfordernde und belastende Erfahrungen	48
6.3	Ressourcen und Erfahrungen eines persönlichen Gewinns	51
6.4	Erfordernisse der Zusammenarbeit mit Fachpersonen	53
6.4.1	Kategorien der Zusammenarbeit	56
6.4.2	Die Sicht der Eltern auf die Zusammenarbeit	57
6.5	Fazit	59
7	Forschungsmethodik	61
7.1	Erhebungsverfahren	61
7.1.1	Das Problemzentrierte Interview	61
7.1.2	Der Leitfaden	64
7.1.3	Die Stichprobe	67
7.1.4	Das Interview	69
7.2	Aufbereitungstechnik	70
7.3	Analyseverfahren	70
7.3.1	Die Qualitative Inhaltsanalyse	70
7.3.2	Die Klassifizierung und das Kategoriensystem	72
7.3.3	Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	75
8	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	79
8.1	Erfahrungen mit der Integration	79
8.1.1	Lernentwicklung und adaptive Fähigkeiten	79
8.1.2	Selbstkonzept und individuelle Merkmale	81
8.1.3	Soziales Eingebundensein und Freundschaften	84
8.1.4	Haltungen und Kompetenzen der Fachpersonen	89
8.1.5	Infrastruktur und Ressourcen	94
8.2	Erfahrungen mit der Separation	98
8.2.1	Lernentwicklung und adaptive Fähigkeiten	98
8.2.2	Selbstkonzept und individuelle Merkmale	101
8.2.3	Soziales Eingebundensein und Freundschaften	102
8.2.4	Haltungen und Kompetenzen der Fachpersonen	106
8.2.5	Infrastruktur und Ressourcen	108
8.3	Gegenüberstellung Integration und Separation	111
8.4	Kooperation und Kommunikation	115
8.4.1	Transparenz	115
8.4.2	Beratung	120
8.4.3	Mitbestimmung	123
8.4.4	Wertschätzung	125
8.4.5	Gewährleistung der Kommunikation	127
8.5	Auswirkungen des Wechsels auf die Familie	129
9	Beantwortung der Fragestellung	134

10	Rückblick auf den Forschungsprozess	140
11	Fazit und Ausblick	144
11.1	Fazit.....	144
11.2	Konsequenzen für die pädagogische Praxis.....	145
11.3	Weiterführende Forschungsfragen.....	146
12	Schlusswort und Danksagung	147
13	Literaturverzeichnis	148
14	Abbildungsverzeichnis	153
15	Anhang	154
15.1	Elternbrief	154
15.2	Stichprobe	155
15.3	Kurzfragebogen.....	156
15.4	Interviewleitfaden	157
15.5	Einwilligungserklärung.....	162
15.6	Kontextprotokoll.....	163
15.7	Transkriptionsregeln.....	164
15.8	Beispiel für ein Transkribiertes Interview	165
15.9	Kategoriensystem.....	179

1 Einleitung

1.1 Praxiserfahrungen

Das Thema „Von der Integration in die Separation - Sicht der Eltern von kognitiv beeinträchtigten Kindern“ hat uns beide sofort angesprochen. Ausgehend von unserem beruflichen Hintergrund bringen wir unterschiedliche Erfahrungen diesbezüglich mit. Im Folgenden möchten wir erläutern, weshalb wir die Thematik für unsere zukünftige Arbeit als Schulische Heilpädagoginnen als äusserst relevant erachten.

Seit mehreren Jahren arbeiten wir als Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Settings. In der Rolle der Klassenlehrerin an einer Regelschule bzw. als schulische Heilpädagogin, verantwortlich für die Integrationen an Regelschulen, wurde uns schnell klar, wie wichtig eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern ist. Die Elternarbeit mit dem Ziel, gemeinsam ein Umfeld zu schaffen, in dem sich ein Kind optimal entwickeln kann, stellt für uns eine zentrale Tätigkeit und Herausforderung im Lehrerberuf dar.

Bezüglich Integration und Separation haben wir Erfahrungen gemacht, die uns nachdenklich gestimmt und Fragen aufgeworfen haben. So zum Beispiel die Frage, was Eltern wohl empfinden, wenn ihr Kind nicht mehr die Regelschule am Wohnort besuchen kann, sondern den Wechsel an eine heilpädagogische Schule macht. Ein eindrückliches Erlebnis fand im Rahmen eines Praktikums an einer Heilpädagogischen Schule statt. Eines Morgens kam die Schulleiterin in Begleitung eines Elternpaares in die Klasse und fragte, ob die Eltern während einer Lektion zuschauen dürften. Ihr Kind würde wahrscheinlich nach den Sommerferien von der Regelschule in die heilpädagogische Schule wechseln. Der Mutter war anzusehen, dass dieser Schulwechsel mit vielen Emotionen und Gefühlen verbunden war. So sass sie still auf dem ihr zugewiesenen Stuhl, als sie plötzlich leise zu weinen anfang. Zu gerne hätte man mit ihr über den anstehenden Schulwechsel gesprochen und ihre Sichtweise dazu gehört. Dies war allerdings in der Rolle der Praktikantin nicht möglich und wäre in dieser Situation wohl auch unpassend gewesen.

Unsere bisherige Erfahrung zeigt, dass Eltern oftmals den starken Wunsch haben, dass ihr Kind in einer Regelklasse beschult werden soll, wo es in einer „normalen“ und bekannten Umgebung gefördert wird. In der Rolle der Schulischen Heilpädagogin verantwortlich für die Integration ist eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern erforderlich. Das Umfeld einer Regelschule stellt hohe Anforderungen an ein Kind mit kognitiver Beeinträchtigung. Es gilt sicher zu stellen, dass das Kind sich in der Integration wohl fühlt und die Unterstützung erhält, welche es braucht, um sich bestmöglich in dieser komplexen Umgebung entfalten und entwickeln zu können. Wir vermuten, dass die Beschulung an einer Sonderschule bei vielen Eltern die Angst vor einer möglichen Stigmatisierung hervorrufen kann. Dabei wird von uns Fachpersonen allenfalls unterschätzt, was es für Eltern bedeutet, wenn ihr Kind mit Ausdrücken wie „behindert“ oder „Sonderschüler“ konfrontiert wird, was sehr verletzend sein kann. Primär geht es dabei wohl weniger um den Status des Kindes an sich, als um die dringende Sorge darum, wie ein Kind seine Zukunft in einer Leistungsgesellschaft bewältigen soll, die oftmals den Eindruck erweckt, dass nur das Beste und Stärkste gut genug ist. Für die Zukunft des eigenen Kindes wünschen sich sicherlich alle Eltern, dass es als ein vollständiges Mitglied

unserer Gesellschaft wahrgenommen und respektiert wird sowie am gesellschaftlichen Leben teilnehmen kann. Dabei spielt die Schulausbildung eine zentrale Rolle.

Als zukünftige Schulische Heilpädagoginnen werden wir immer wieder mit Eltern in Kontakt kommen, welche den Wechsel ihres Kindes von der Integration in die Separation erlebt haben oder mit denen ein solcher Wechsel diskutiert wird und möglicherweise bevorsteht. Wir möchten den Wechsel von der Integration in die Separation aus Sicht der Eltern besser verstehen, um nachvollziehen zu können, was eine solche Veränderung alles mit sich bringt. Wie beurteilen die Eltern einen Wechsel im Nachhinein? Worin sehen sie Vor- oder Nachteile in der Integration bzw. Separation? Darüber hinaus können möglicherweise Hinweise darüber gewonnen werden, wie sich unser Schulsystem ändern müsste, damit eine Schule für alle, wie sie gesetzlich eigentlich vorgesehen wäre, auch für Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung zur Normalität wird. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen unserer Masterarbeit erhoffen wir uns, mehr Hintergrundwissen zu den aktuell in den Medien viel diskutierten Themen rund um die Integration und Separation zu erhalten, sowie auf die oben genannten Fragen Antworten zu finden. Ausserdem haben erste Nachforschungen gezeigt, dass es bezüglich der Sicht der Eltern in diesen Bereichen nur wenig Literatur und Studien gibt. Deshalb möchten wir im Rahmen der Masterarbeit diesem relevanten, aber aus unserer Sicht eher vernachlässigten Thema nachgehen.

1.2 Fachliche Einordnung

Mit den Themen und Fragen, welche uns in der Praxis beschäftigen, setzt man sich auch gesellschaftlich und fachlich zum Teil kontrovers auseinander. So wird das Thema integrative Schulung beispielsweise seit einigen Jahren immer wieder heftig in den Medien diskutiert. Folgende Passagen der letzten Jahre aus verschiedenen Zeitungen zur Thematik zeigen, wie sehr diese die breite Öffentlichkeit polarisiert:

- „Integrationsklassen schneiden bei Leistungstests schlecht ab“ (Tagesanzeiger, 22.11.2017)
- „Eine Schule für alle - geht das?“ (Neue Zürcher Zeitung, 15.12.2014)
- „Warum die Inklusion allen hilft“ (Neue Zürcher Zeitung, 15.12.2014)
- „Alle sind überfordert - Kinder mit und ohne Behinderungen sollen gemeinsam lernen dürfen, doch Deutschland kommt bei der Inklusion nur langsam voran. [...] Theoretisch finden das alle gut, praktisch sind vor allem die Lehrer völlig überfordert“ (Spiegel Online, 11.01.2013)
- „Behinderte Kinder an der Regelschule - gemeinsamer Unterricht kostet hunderte Millionen“ (Spiegel Online, 23.03.2012)
- „Behinderte: Die meistgehasste Schule bleibt bestehen - Das Unterrichtsministerium hält an der Sonderschule weiterhin fest. Gegner sehen einen Verstoß gegen die UN-Konvention. Integration oder separate Einrichtungen: Was ist das Beste für ein Kind mit Behinderung?“ (Die Presse, 29.01.2012)

In einem ersten Schritt soll aufgezeigt werden, wie das Thema „Von der Integration in die Separation - Sicht der Eltern von kognitiv beeinträchtigten Kindern“ in der aktuellen fachlichen und rechtlichen

Auseinandersetzung aufgegriffen wird. In der vorliegenden Arbeit werden folgende Aspekte als besonders zentral erachtet und bilden daher den Fokus der Literaturrecherche: Integration, Separation, Sichtweise der Eltern.

Dass die integrative Schulung Vorrang gegenüber einer separativen Beschulung haben muss, ist gesetzlich vorgeschrieben. Artikel 24 der Uno-Behindertenrechtskonvention (UNO BRK), die seit 2014 auch in der Schweiz gültig ist, besagt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]“ (UNO BRK, Art. 24). Das Sonderpädagogikkonkordat, welchem Zürich 2014 beigetreten ist, postuliert, dass die schulische Integration der Separation vorzuziehen ist (Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik, Art. 2, Abs. b).

Betrachtet man Statistiken zu Sonderschulungen der letzten Jahre im Kanton Zürich, zeichnet sich deutlich ab, dass die integrative Sonderschulung zunimmt, während die separative Sonderschulung abnimmt (vgl. Kapitel 3.5). Es fällt auf, dass Schüler/innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung den grössten Teil der Schülerschaft der separierten Sonderschulung ausmachen (vgl. Abbildung 6).

Um das Thema der Integration und Separation besser verstehen und einordnen zu können, ist es wichtig, dass diese näher beleuchtet werden. Dabei spielen folgende Aspekte eine besondere Rolle: Einerseits die Auswirkungen, welche eine Integration oder Separation auf ein Kind und sein Umfeld hat, andererseits unterschiedliche Faktoren, welche eine Integration positiv oder negativ beeinflussen können. Nach Klauss stellt die Sorge der Eltern um die Zukunft ihres behinderten Kindes eine Hauptbelastung dar (vgl. Klauss, 2005, S. 48). Er stützt sich dabei auf Aussagen einer Befragung, welche von Sarimski und Hoffmann (1994) durchgeführt wurde. Wir denken, dass die Sorge um die Zukunft des Kindes dabei sicherlich in enger Korrelation zu der Art der Beschulung steht. Für die Eltern dieser Kinder macht die Entscheidung über eine integrative oder separative Schulung und die damit antizipierten Zukunftschancen ihrer Kinder einen grossen Unterschied.

Eine erste Literatursichtung lässt vermuten, dass die Thematik „Von der Integration in die Separation - Sicht der Eltern von kognitiv beeinträchtigten Kindern“ noch wenig erforscht ist. Da die Eltern jedoch neben ihrem Kind Hauptbetroffene einer Integration bzw. Separation sind, sehen wir in diesem Themenfeld Aufklärungsbedarf. Ausgehend davon sind für die vorliegende Arbeit Fragestellungen von Interesse, bei welchen die Eltern den Entscheidungsprozess im Nachhinein bewerten sowie die Vor- und Nachteile einer Integration bzw. Separation beschreiben können:

- Welche Vor- und Nachteile der Integration bzw. Separation sehen die Eltern aus heutiger Sicht?
- Wie haben sie den Wechsel empfunden?
- Worin sehen die Eltern Verbesserungspotential im Prozess des Wechsels und den einzelnen Schulungsformen?

1.3 Forschungsleitende Fragestellungen

Aus den Erfahrungen in der Praxis und der vorangegangenen fachlichen Einordnung resultieren folgende forschungsleitende Fragestellungen:

- ***Welche Auswirkungen hat der Schulwechsel eines Kindes mit einer kognitiven Beeinträchtigung von einem integrativen Setting in einer Regelschule in ein separatives Setting in der Sonderschule aus Sicht der Eltern auf die Kinder und die Familie?***
- ***Worin sehen die Eltern die Vor- und Nachteile der jeweiligen Schulungsform?***
- ***Wie haben die Eltern die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen während des Wechsels und Entscheidungsprozesses erlebt?***

Anhand der nachfolgenden theoretischen Auseinandersetzung und Interviews mit betroffenen Eltern (vgl. Kapitel 7), wollen wir unseren forschungsleitenden Fragestellungen nachgehen.

Im Anschluss an dieses Kapitel soll eine Auseinandersetzung mit den rechtlichen Grundlagen, der aktuellen Fachliteratur und relevanten empirischen Studien stattfinden, um einen Überblick auf die aktuelle Forschungslage zu erhalten. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik erhoffen wir uns Antworten auf folgende Fragen:

- Was sind die rechtlichen Grundlagen einer Integration bzw. Separation?
- Welche Begrifflichkeiten sind gebräuchlich und was steht dahinter?
- Was bedeutet eine Integration bzw. Separation für die Beteiligten?
- Welche Faktoren tragen zum Gelingen einer Integration bei?
- Was ist bei der Zusammenarbeit von Eltern und Fachpersonen zu beachten?

Ausserdem soll die theoretische Auseinandersetzung dabei helfen, zu einem späteren Zeitpunkt die Sichtweise der Eltern auf den Wechsel ihres Kindes von einem integrierten Setting in einer Regelschule in ein separatives Setting in der Sonderschule analysieren und einordnen zu können.

2 Begriffsklärung Separation, Integration und Inklusion

Zentrale Begriffe, die in der Literatur und in Studien zum Thema Integration und Sonderschulung immer wieder verwendet werden, sind *Separation*, *Integration* und *Inklusion*. Die Begriffe Integration und Inklusion werden in der Literatur zum Teil synonym und wie Eckhart schreibt sogar „inflationär“ verwendet (vgl. Eckhart, 2016, S.28). Damit scheint er nicht ganz unrecht zu haben. Es fällt auf, dass unter den Autor/innen sehr unterschiedlich und undifferenziert mit den Begriffen umgegangen wird. Oft bleibt unklar, was die Autoren explizit unter den verwendeten Begriffen verstehen. Spricht Preiß in seinem Artikel beispielsweise von *sozialer Inklusion*, findet man in seinen Beschreibungen und Berufungen auf empirische Studien vorwiegend Situationen vor, die eher auf Integrationssituationen zutreffen als auf den Inklusionsgedanken, der um einiges weitgreifender und normativer behaftet ist, wie weiter unten in diesem Kapitel noch aufgezeigt wird (vgl. Preiß, 2016, S.134-154).

Auch wenn der Umgang mit den Begriffen in der Literatur oftmals eher durch politische Interessen motiviert zu sein scheint, gehen wir dennoch davon aus, dass ein gemeinsames Grundverständnis unter den Autoren herrscht. Müller (2012), Eckhart (2016), Textor (2015) oder Bless (2004) beschreiben ihr Verständnis der Begriffe in einer Form, die vermuten lässt, dass alle Autoren jeweils ähnliche Grundgedanken teilen.

In dieser Arbeit sollen die Begriffe nüchtern und pragmatisch verwendet werden. Es soll aufgezeigt werden, wie im Schweizer Schulsystem mit Separation, Integration und Inklusion umgegangen wird, da dieser Aspekt für die vorliegende Arbeit relevant ist.

Folgende Abbildung visualisiert die drei Begriffe *Separation*, *Integration* und *Inklusion*.

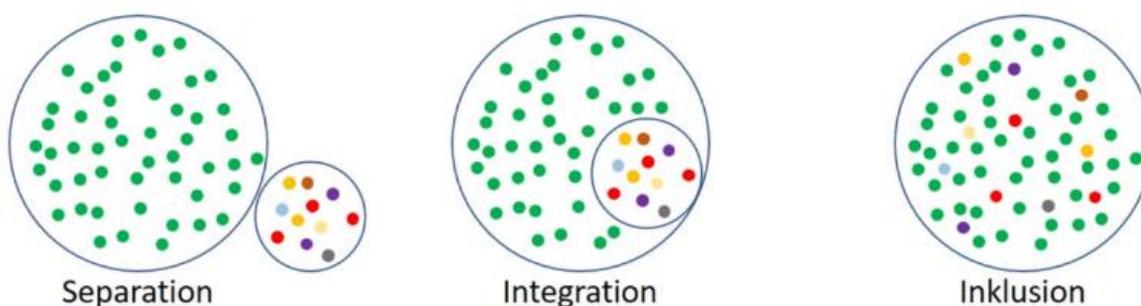


Abbildung 1: Inklusion und Alltagsprobleme (Klinge, 2019)

2.1 Separation

In der Schweiz bedeutet für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung *Separation*¹ zumeist den Besuch einer Sonderschule bzw. Heilpädagogischen Schule wie die Abbildung 6 in Kapitel 3.5 zeigt. Nach Müller zielte vor allem in Zeiten der Einführung der Schulpflicht die Separation darauf ab, die Schüler/innen in möglichst leistungshomogene Gruppen zu unterteilen (vgl. Müller, 2012, S. 98). Der Erfolgsfaktor für das Lernen wurde laut Müller ausschliesslich in der Homogenität der Lerngruppe gesehen (ebd.). Heutzutage gerät der Separationsgedanke immer mehr in Verruf. Gerade in der heilpädagogischen Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten wird klar, dass sich die Einstellungen, Haltungen und Wertvorstellungen vor allem im schulischen Kontext im Wandel befinden. Müller schreibt, „dass dieses Streben nach einer möglichst homogenen Schülerschaft zur Vermittlung von Lerninhalten weder im Kontext des sozialen Lernens noch im Kontext der Vermittlung von Bildungsinhalten gute Erfolge zeigt“ (Müller, 2012, S.99). Auch die ansteigenden Zahlen an integrativen Beschulungen in der Schweiz (vgl. Abbildung 5; Kapitel 3.5) sowie die öffentlichen und fachlichen Diskussionen, welche sich mit der Frage auseinandersetzen, ob eine Integration stattfinden soll oder nicht und welche Vorteile diese überhaupt mit sich bringt, zeigen ein Umdenken auf. Der Gedanke an eine getrennte Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern verliert an Popularität, da keine nachweislichen Lernvorteile vorliegen. Das Bestreben geht heutzutage in Richtung einer gemeinsamen Beschulung.

2.2 Integration

Nach Müller setzt sich die *Integration*² allgemein für eine verbesserte Einbindung aller benachteiligter Menschen in die Gesellschaft ein (vgl. Müller, 2012, S.100). Auf den schulischen Kontext bezogen, beschreibt Bless den Begriff der Integration folgendermassen:

„Unter Integration ist die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Kindern in Klassen des öffentlichen Schulsystems zu verstehen, wobei für Kinder mit besonderen Bedürfnissen begleitend zum Unterricht die erforderliche pädagogische, sonderpädagogische, therapeutische oder pflegerische Betreuung vor Ort unter Verzicht einer schulischen Aussonderung bereitgestellt wird.“ (Bless, 2004, S.42).

Was Bless unter der „erforderlichen“ Betreuung versteht, bleibt hierbei unklar. Seine Beschreibung spiegelt jedoch die aktuell vorherrschende Integrationssituation in der Schweiz sehr gut wider. Im Kapitel 3.3 wird näher darauf eingegangen, wie im Kanton Zürich mit Integrationen verfahren wird.

Nach Textor greift der Integrationsbegriff zu kurz und orientiert sich übermässig an den zu integrierenden Individuen. Sie bemängelt, dass der Integrationsbegriff zu Unrecht die Defizite eines Individuums und separierende Eigenschaften in den Vordergrund stellt (vgl. Textor, 2015, S.29). Auch unserer Meinung nach wird im heutigen Schweizer Schulsystem der Fokus sehr stark darauf gerichtet, ob ein Kind in eine Integration „passt“, also das Kind Eigenschaften besitzt, die es „integrationsfähig“

¹ Separation kommt aus dem Lateinischen *separatio* = Absonderung

² Integration kommt aus dem Lateinischen *integratio* = Wiederherstellung eines Ganzen

oder für das Schulsystem tragbar machen. Wir sind der Meinung, dass das Schulsystem umgekehrt funktionieren sollte, nämlich dass sich das Schulsystem auf das jeweilige Kind einstellen müsste.

2.3 Inklusion

Der Begriff der *Inklusion*³ wurde von den Vereinten Nationen geprägt und ist neueren Datums. Nach Textor ist der Inklusionsbegriff systemorientiert (vgl. Textor, 2015, S.29). Damit ist gemeint, dass bei der Inklusion vor allem Systeme beschrieben werden und keine Individuen, wie sie es im Falle der Erläuterung des Begriffs der Integration sieht (ebd.; vgl. Kapitel 2.2). Inklusive Systeme gehen nach Textor von einer in sich heterogenen Gruppe aus, zu denen jeder Mensch, ungeachtet seiner Voraussetzungen, einen gleichberechtigten Zugang hat (ebd.). Textor beschreibt nicht näher, wie sie den gleichberechtigten Zugang definiert oder wie er realisiert werden sollte.

In unseren Augen spiegelt Inklusion eine Haltung wider, in der weder eine einzige Norm noch spezielle Bedürfnisse existieren. Die Schule ist somit der kompletten Spannweite an Heterogenität verpflichtet. Schulen in dieser Form sind keine Selbstverständlichkeit und existieren in der Schweiz erst vereinzelt. Man findet sie dort, wo Schüler/innen, unabhängig ihrer Lernvoraussetzungen, explizit nur in *einer* Gemeinschaft unterrichtet werden. Auch Eckhart ist der Meinung, dass Inklusion eine ideologische Haltung einnimmt und man somit in der Realität wohl eher von inklusiven Prozessen sprechen müsse (vgl. Eckhart, 2016, S. 29). Eckhart beschreibt dies wie folgt: „Inklusive Prozesse sind in jeder Schulklasse möglich und realisierbar [...]. Deshalb können sie auch als Wege der Inklusion bezeichnet werden“ (Eckhart, 2016, S.29). Eine Inklusion kann somit auch als Weg und nicht als Ziel verstanden werden, was wir für eine realistische Aussage halten. Durch diese Auslegung kann Druck von den Schulen genommen werden, den hohen Ansprüchen einer Inklusion nicht gerecht zu werden, und gleichzeitig kleine Schritte in ebendiese Richtung verwirklichen zu können.

Der Begriff der Inklusion scheint in der Literatur sehr gerne und häufig verwendet zu werden. Fraglich ist hierbei, welche politischen Überzeugungen der Autoren eine Rolle spielen. Die Verwendung des Begriffs ist deshalb jeweils kritisch zu hinterfragen. Bei der Inklusion wird von einem gesamthaften Umdenken in den Haltungen und Wertvorstellungen der Gesellschaft ausgegangen, die so unserer Meinung nach nicht existieren, sondern eine Zukunftsvision darstellen.

In der vorliegenden Arbeit spielen die Begrifflichkeiten eine eher untergeordnete Rolle in der Auseinandersetzung mit dem Thema Integration. Wir denken nicht, dass die Begriffe per se einen grösseren Grad an Einschluss oder Ausschluss implizieren. Massgebend für uns ist, wie sehr ein Eingebundensein und chancengleiche Partizipation von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung letztendlich im Schulalltag erzielt wird, unabhängig davon, ob es Integration oder Inklusion genannt wird.

³ Inklusion kommt aus dem Lateinischen *inclusio* = Einschluss

3 Integration und Separation in der Schweiz

3.1 Rechtsgrundlagen

Über die Integration und die Gestaltung einer inklusiven Schule wird weltweit seit über 50 Jahren nachgedacht (vgl. Lanfranchi & Steppacher, 2011, S. 9). Seit dem Jahr 2006 ist die „Schule für Alle“ und das gemeinsame Lernen unter anderem in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen als Rechtsnorm in Kraft getreten. Auch in der Schweiz hat sich die schulische Integration im schweizerischen Bildungssystem etabliert.

In Folgendem soll anhand internationaler und nationaler Rechtsgrundlagen aufgezeigt werden, inwiefern der Gedanke einer schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung gesetzlich verankert ist.

Internationale Rechtsgrundlagen

Folgende internationale Rechtsgrundlagen wurden von der Schweiz ratifiziert:

- Die **Uno-Behindertenrechtskonvention (UNO BRK)** ist seit 2006 in Kraft.
Die Konvention formuliert die Menschenrechte für Menschen mit einer Behinderung umfassend aus. Es wird das Ziel verfolgt, allen Menschen eine gleichberechtigte Ausübung ihrer Grundrechte und Freiheiten zu ermöglichen und zu garantieren. Die Konvention umfasst bürgerliche, politische und kulturelle Rechte. Das Recht auf eine inklusive Bildung auf allen Stufen wird in der UNO BRK festgehalten (vgl. Art. 24). In der Schweiz wurde die Behindertenrechtskonvention am 15. Mai 2014 Bestandteil des schweizerischen Rechts. Das Fakultativprotokoll wurde jedoch nicht unterzeichnet. Die Unterzeichnung des Fakultativprotokolls würde es Menschen mit einer Behinderung sowie Organisationen ermöglichen, Beschwerde beim „Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ einzureichen, wenn eine Konventionsverletzung vorliegt. Zum aktuellen Zeitpunkt ist dies nicht möglich.
- Die **UN-Kinderrechtskonvention** wurde 1989 ratifiziert. Von der Schweiz wurde die UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1997 unterzeichnet. Darin wird das Recht geistig oder körperlich behinderter Kinder auf ein erfülltes und menschenwürdiges Leben festgehalten, welches die Würde wahrt, die Selbständigkeit fördert und die aktive Teilnahme am öffentlichen Leben erleichtert (vgl. Art. 23, Abs. 1). Ausserdem wird den Kindern und Jugendlichen das Recht auf „besondere Betreuung“ zugesprochen (vgl. Art. 23). Was genau mit dem Begriff „besondere Betreuung“ gemeint ist, wird nicht näher erläutert. Es wird jedoch weiter ausgeführt, dass ein behindertes Kind die Unterstützung bekommen soll, welche dem Zustand des Kindes angemessen ist (vgl. Art. 23).
- Die **Erklärung von Salamanca** von 1994 wurde von allen Mitgliedsstaaten der UNESCO, zu denen auch die Schweiz gehört, unterzeichnet. Sie erklären sich bereit, Bildungsangebote zu gestalten, welche eine eindeutige integrative und inklusive Ausrichtung haben.

Nationale Rechtsgrundlagen

- In der **Bundesverfassung** von 1999 ist die Gleichberechtigung aller Menschen vor dem Gesetz verankert: „Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen [...] einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung“ (Art. 8 Abs. 2). Zudem sollen sich alle Kinder und Jugendlichen „nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können“ (Art. 41 Abs. 1 lit. f). Überdies verpflichtet die Bundesverfassung die Kantone dazu, für eine „ausreichende Sonderschulung aller behinderter Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr“ (Art. 62 Abs. 3) zu sorgen.
- Im **Behindertengleichstellungsgesetz** von 2002 werden die Kantone angewiesen „soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule“ zu fördern (Art. 20 Abs. 2).
- Beim **Sonderpädagogikkonkordat** von 2014 handelt es sich um eine rechtsverbindliche Vereinbarung zwischen Schweizer Kantonen. Diese strebt eine Zusammenarbeit der Schweizer Kantone im sonderpädagogischen Bereich an. Die beigetretenen Kantone⁴ verpflichten sich dazu, die schulische Integration der Separation vorzuziehen und sonderpädagogische Massnahmen als Grundangebot zur Verfügung zu stellen.

Die nachfolgende Abbildung aus dem Bildungsbericht Schweiz (2018) zeigt auf, welche Kantone dem Sonderpädagogikkonkordat bereits beigetreten sind (Stand Juni 2017) und/oder entsprechende Gesetze oder Konzepte haben:

⁴ Der Kanton Zürich ist dem Sonderpädagogikkonkordat am 01.04.2015 beigetreten.

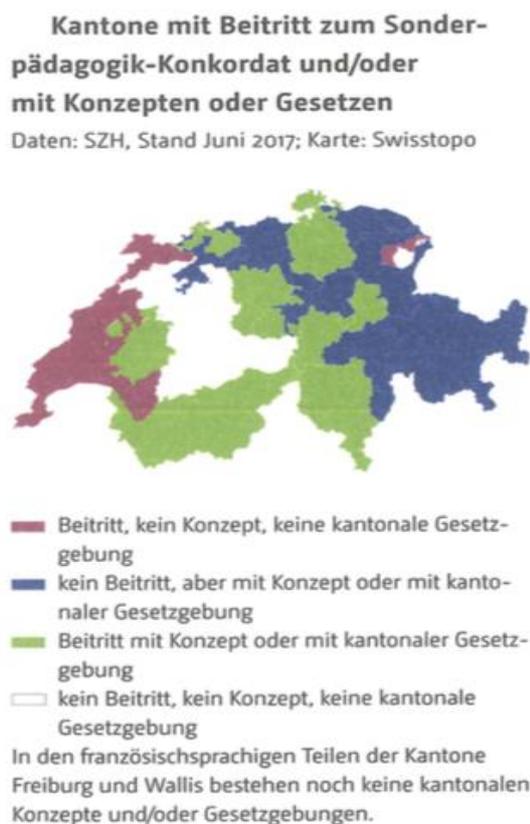


Abbildung 2: Beitritt der Kantone zum Sonderpädagogik-Konkordat und/oder mit Konzepten oder Gesetzen (Bildungsbericht Schweiz, 2018, S. 42)

3.2 Fazit Rechtsgrundlagen

Es fällt auf, dass die Formulierungen in den Gesetzesartikeln sehr offen gewählt sind. So wird beispielsweise im Behindertengleichstellungsgesetz die Bezeichnung „ausreichende Sonderschulung“ verwendet, ohne genau auszuführen, was darunter verstanden wird, und ohne festzulegen, ab wann eine Sonderschulung als ausreichend zu erachten ist. Ein weiteres Beispiel findet sich in der UN-Kinderrechtskonvention. In dieser steht geschrieben, dass die Unterstützung, welche einem Kind zuteil werden soll, vom Zustand des Kindes abhängig ist. Wer diesen Zustand beurteilt, was das Mindestmass an Unterstützung ist, wird nicht weiter ausformuliert.

Diese offenen Formulierungen lassen einen grossen Spielraum für Interpretationen und die tatsächliche Umsetzung offen.

Ein Vorteil dieser eher offen gewählten Formulierungen in den Rechtsgrundlagen liegt wohl darin, dass sich Länder eher dazu bereit erklären, einer Konvention oder ähnlichem beizutreten, wenn sie nach wie vor einen Spielraum in der Umsetzung der damit einhergehenden Pflichten haben und sich durch den Beitritt nicht bevormundet fühlen. Ein weiterer Grund für die offenen Formulierungen in den nationalen und internationalen Rechtsgrundlagen könnte darin liegen, dass die Möglichkeit bestehen bleibt, einen Einzelfall genauer zu betrachten bzw. zu beurteilen und Entscheidungen zu treffen, welche in dem konkreten Einzelfall wirklich Sinn ergeben. Im Idealfall wird von den in Kapitel 3.1 erläuterten Gesetzen insofern Gebrauch gemacht, als dass das Beste für einen Menschen mit einer

Behinderung erreicht werden kann. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass die Art und Weise, wie die bestehenden Gesetze formuliert sind, auch dazu führen können, dass die Gesetze so ausgelegt werden, dass nur gerade das Nötigste umgesetzt werden muss und Unbequemes umgangen werden kann.

Diese Thematik wird von der Behindertenorganisation Insieme⁵ aufgegriffen, welche darauf aufmerksam macht, dass in der Gesetzgebung immer noch Lücken bestehen und die Bestimmungen oftmals nicht weit genug reichen (vgl. Insieme, 2019). So würden Menschen mit Behinderungen auch in der Schweiz immer wieder auf Vorurteile und Barrieren stossen, welche verhindern, dass sie uneingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können (ebd.). Wir sind uns bewusst, dass der Kampf um Ressourcen und Unterstützung für viele Menschen mit einer Behinderung nach wie vor eine Realität ist. Vieles ist noch nicht ganz so selbstverständlich, wie man es sich in einer Gesellschaft, in der alle einen Platz haben sollen, wünschen würde. Mit dem Inkrafttreten der erläuterten Gesetzgebungen wurde in erster Linie wahrscheinlich Folgendes erreicht: Es wurde ein Zeichen gesetzt, dass die Gesellschaft die Thematik „Menschen mit Behinderung“ aktiv angeht und in allen Entscheidungen und Handlungen mitbedenken und miteinbeziehen muss (vgl. Insieme, 2019). Für die Zukunft würden wir uns wünschen, dass die Schweizer Politik auf Berichte von Insieme und anderen Behindertenorganisationen eingeht⁶, welche konkrete Probleme für Menschen mit Behinderungen in der Schweiz aufzeigen und konkrete Vorschläge und Empfehlungen zur Verbesserung machen. Dies würde eine Veränderung und allenfalls Präzisierung der bereits bestehenden Gesetze nach sich ziehen.

3.3 Regelungen im Kanton Zürich

Die sonderpädagogischen Massnahmen sind in den Kantonen der Schweiz unterschiedlich geregelt. Zwischen den Kantonen gibt es erhebliche Unterschiede in der gesetzlichen Basis sowie in den kantonalen Differenzierungen und Bezeichnungen der Massnahmen (vgl. Kapitel 3.5). Im Rahmen unserer Masterarbeit werden wir Eltern aus dem Kanton Zürich zum Wechsel Ihres Kindes von einem integrierten Setting in einer Regelschule in ein separatives Setting in der Sonderschule befragen. Deshalb werden im vorliegenden Kapitel spezifisch die Regelungen des Kantons Zürich aufgezeigt. Im Zuge dessen wird der Auftrag des Kantons Zürich bezüglich Integration und sonderpädagogische Massnahmen erläutert, bevor das Zuweisungsverfahren an eine Sonderschule beschrieben wird. Die nachfolgenden Erläuterungen basieren neben den aktuellen Gesetzgebungen auf dem Dossier des Volksschulamtes Zürich (2019, S.3- 10).

Die Verantwortung für die Sonderschulung obliegt vollumfänglich den Kantonen. Der Kanton ist in Zusammenarbeit mit den Gemeinden und den Schulen für eine angemessene Bildung aller Kinder

⁵ Der Verein Insieme ist eine private Dienstleistungsorganisation und vertritt die Interessen von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung und unterstützt ihr Verlangen nach einem selbstbestimmten Leben (vgl. Insieme, 2019)

⁶ So zum Beispiel der „Schattenbericht“, in welchem diverse Behindertenorganisationen eine Analyse zum Stand der Umsetzung der UNO- BRK machen und Probleme, Lücken und Handlungsbedarf aufzeigen. Der „Schattenbericht“ ist beispielsweise verfügbar unter <https://insieme.ch/die-schweiz-behindert/>

und Jugendlicher im Volksschulalter zuständig. Was eine „angemessene“ Bildung umfasst, wird im Dossier des Volksschulamts Zürich nicht ausgeführt.

Die Sonderschulung wird von den Gemeinden sichergestellt (Volksschulgesetz, § 35). Mit dem Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005 und der Verordnung über sonderpädagogische Massnahmen (VSM) vom 11. Juli 2007 hat der Kanton Zürich eine gesetzliche Grundlage für das sonderpädagogische Angebot, die Finanzierung und das Zuweisungsverfahren geschaffen.

Sonderpädagogische Massnahmen betreffen Schüler/innen mit einem besonderen Bildungsbedarf⁷. Die Sonderschulung ist ein Teilbereich der sonderpädagogischen Massnahmen. Das Angebot der Sonderschule richtet sich an Kinder und Jugendliche mit einem besonderen Bildungsbedarf, die im Rahmen der Regelschule und den dort bereits bestehenden Angeboten⁸ nicht genügend gefördert werden können (vgl. VSG, § 34 Abs. 6). Klärende Ausführungen dazu, was man sich unter „nicht genügend gefördert“ vorstellen muss, fehlen im Dossier des Volksschulamtes Zürich. Es wird angenommen, dass damit Angebote gemeint sind, welche die Regelschule nicht ermöglichen kann, die aber für die Förderung des Kindes wichtig wären. So zum Beispiel spezielle Therapien⁹, welche teilweise in Sonderschulen angeboten werden. Eine Sonderschulung kann den Unterricht, Therapien, aber auch Erziehung und Betreuung umfassen.

Voraussetzungen, welche darüber entscheiden, ob eine integrative Beschulung umgesetzt werden kann, bilden die Berücksichtigung des Schulumfeldes, die Entwicklungsmöglichkeiten der betreffenden Kinder und das Kindeswohl (vgl. Sonderpädagogik-Konkordat, 2007, Art 3). Soll ein Kind oder Jugendlicher in einem separativen Setting beschult werden, erfordert dies eine spezielle Begründung (vgl. VSA, 2019, S. 6). Die Entscheidung, ein Kind separativ zu beschulen, geht also mit einem Prozess einher, der nachfolgend beschrieben wird:

Kinder und Jugendliche haben vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Abschluss der Schule, maximal jedoch bis zur Vollendung des 20. Lebensjahres, einen Anspruch auf Sonderschulung (vgl. VSG, § 36 Abs. 2). Das interkantonale Sonderpädagogik-Konkordat vom 25. Oktober 2007 sieht für die Massnahme der Sonderschulung folgendes vor: „Erweisen sich die vor der Einschulung oder die in der Regelschule getroffenen Massnahmen als ungenügend, ist aufgrund der Ermittlung des individuellen Bedarfs über die Anordnung von verstärkten Massnahmen zu entscheiden“ (VSG, § 5 Abs. 1). Auch in diesem Paragraphen ist die Formulierung eher unspezifisch gewählt und es fehlt eine Ausführung dazu, wann genau eine Massnahme als „ungenügend“ zu erachten ist (vgl. Kapitel 3.1). Die verstärkten Massnahmen werden folgendermassen umschrieben und können einzelne oder alle Merkmale umfassen: „a) lange Dauer, b) hohe Intensität, c) hoher Spezialisierungsgrad der

⁷ Als Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf werden Kinder und Jugendliche bezeichnet, welche zusätzliche sonderpädagogische oder anderweitige Unterstützung brauchen, benötigen/bedürfen, um ihnen angemessene Entwicklungs- und Bildungsziele zu erreichen (vgl. VSA, 2019, S. 6). Das VSA beruft sich in der Definition von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf auf die Definition der Interkantonalen Vereinbarung der Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (EDK, 2007, Art. 1).

⁸ Mit den bereits bestehenden Angeboten der Regelschule sind sonderpädagogische Unterstützungsmassnahmen oder Kleinklassen gemeint.

⁹ In manchen Sonderschulen finden beispielsweise regelmässig Lektionen mit einem Therapiehund statt oder die Schule hat eine Hausinterne Physio- und Ergotherapie etc.

Fachpersonen sowie d) einschneidende Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf des Kindes oder des Jugendlichen“ (VSG, § 5 Abs. 1).

Bevor eine Zuweisung in eine Sonderschule erfolgen kann, muss ein schulisches Standortgespräch und eine schulpsychologische Abklärung stattfinden (vgl. VSM, § 25 Abs. 1). In der Regel wird die Abklärung vom zuständigen schulpsychologischen Dienst durchgeführt, der weitere Abklärungen von anderen Fachleuten anordnen kann (vgl. VSM, § 25 Abs. 2 – 6). Die Eltern und die Lehrpersonen unterbreiten dann der Schulleitung einen Vorschlag für die Massnahme, welche angeordnet werden soll. Ist die Schulleitung mit dem Vorschlag einverstanden, wird damit eine Entscheidung getroffen (vgl. VSM, § 26 Abs. 1). In letzter Instanz muss die Schulpflege einer Sonderschulung zustimmen (vgl. VSM, § 26 Abs. 4). Können Lehrperson, Eltern und Schulleitung zu keiner Einigung gelangen, liegt der Entscheid daher bei der Schulpflege (vgl. VSM, § 26 Abs. 2). Eine Zuweisung in eine Sonderschule bezieht die Eltern in den Entscheidungsprozess mit ein (rechtliches Gehör) und soll, wann immer möglich, im Konsens mit ihnen erfolgen. Sind Eltern mit der Entscheidung der Schulpflege nicht einverstanden, können sie beim Bezirksrat Rekurs einlegen.

3.4 Formen der Sonderschule

Die nachfolgenden Erläuterungen zu den verschiedenen Formen der Sonderschulung, welche im Kanton Zürich angeboten werden, basieren auf dem Dossier des Volksschulamtes Zürich (2019, S.8f.).

Die integrierte Sonderschulung

Bei der integrierten Sonderschulung erfolgt die Beschulung in eine Regelklasse des entsprechenden Jahrgangs. Die Klassenlehrperson erhält eine angemessene heilpädagogische Unterstützung. Darauf, was eine „angemessene heilpädagogische Unterstützung“ umfasst, wird nicht näher eingegangen. Aufgrund persönlicher Erfahrungen stellen wir fest, dass mit der Ressource der heilpädagogischen Unterstützung in den verschiedenen Schulgemeinden sehr unterschiedlich umgegangen wird. Als Klassenlehrperson kann es aber teilweise vorkommen, dass man sich intensiv um diese Unterstützung bemühen muss, da sie sonst nicht zur Verfügung gestellt wird.

Die Klassenlehrperson und die Heilpädagogin/der Heilpädagoge sind zusammen für die Schulung und Förderung (Förderplanung) der Schüler/innen verantwortlich. Es wird zwischen zwei Formen der integrierten Sonderschulung unterschieden:

- *Die integrierte Sonderschule in der Verantwortung einer Sonderschule (ISS):*
Die Schulpflege beauftragt eine kantonale anerkannte Sonderschule (Tagessonderschule oder Schulheim) mit der Durchführung der integrierten Sonderschulung. In Zusammenarbeit der Sonderschule mit der Regelschule werden notwendige Massnahmen (Unterricht, Betreuung, Therapie, Beratung, Tagesstrukturen gemäss Grundangebot) getroffen, damit die Schülerin/der Schüler die Regelschule am Wohnort besuchen kann. In einem ISS-Setting ist auch eine Teilintegration möglich: Die Schülerin/der Schüler besucht dann an bestimmten Tagen die Sonderschule und an anderen die Regelschule. Lehr-, Fach- oder Hilfspersonen, welche im Zuge des ISS-Settings eingesetzt werden, sind von der Sonderschule angestellt.

- *Die integrierte Sonderschule in der Verantwortung der Regelschule (ISR):*
In einem ISR-Setting wird die Regelschule von der Schulpflege mit der Ausgestaltung des Settings beauftragt. Die Personen, welche an der Förderung und Begleitung eines Kindes mit ISR-Status beteiligt sind, werden von der Regelschule angestellt. Sie sollen die Tragfähigkeit in der Regelschule erhöhen und eine adäquate Förderung des Kindes oder Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf garantieren. Wie genau die Förderung auszusehen hat, damit sie „adäquat“ ist, wird nicht näher erläutert, ebenso wenig, ab wann ein Kind oder ein/eine Jugendliche/-r in der Regelschule tragfähig ist.

Sonderschulung in Tagessonderschulen und Schulheimen

Damit ein Schüler/eine Schülerin eine Sonderschule oder ein Schulheim besuchen kann, muss der Bedarf einer Sonderschulung diagnostisch festgestellt und von der Schulpflege verfügt werden. Es muss begründet werden, weshalb die Förderung im Rahmen einer Sonderschulung stattfinden soll.

Einzelunterricht

Kann eine Schülerin/ein Schüler in Ausnahmefällen nicht in einer Regelklasse unterrichtet werden¹⁰, wird Einzelunterricht in Betracht bezogen. Eine Beschulung in Form von Einzelunterricht kann auch bei Verhaltensauffälligkeiten angeordnet werden. Der Einzelunterricht ist aber immer als Überbrückungsmassnahme zu sehen und darf maximal sechs Monate dauern (vgl. VSM, §23).

3.5 Integration und Separation in Zahlen

In Kapitel 3.1 wurde aufgezeigt, dass die integrative Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung der Separation in allen Rechtsgrundlagen vorgezogen wird. Die rechtlichen Grundlagen und die damit verbundene Integrationspolitik hat zur Folge, dass die Zahl der integrativen Beschulungen von Schüler/innen mit besonderem Bildungsbedarf steigt. Die Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik veröffentlichte im Dezember 2018 eine Statistik, welche die Veränderung des Prozentsatzes der Schüler/innen in einer separativen Sonderschule von 1990 bis 2016 aufzeigt. Im Bildungsbericht 2018 der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung wird zwischen den Jahren 1999 bis 2016 ein gesamtschweizerischer Rückgang der Separationsquote von 5,1% auf 3,4% verzeichnet.

¹⁰ Mögliche Gründe, weshalb ein Kind/Jugendlicher nicht an der Regelschule unterrichtet werden kann, sind beispielsweise die Überbrückung einer Wartezeit oder bis ein Platz in einer Sonderschule frei wird.

Entwicklung des Prozentsatzes an Schüler/innen mit separativer Sonderschulung, 1990 – 2014

Detail: 1999–2013, Schuljahre 3–11; ab 2014, Schuljahre 1–11*

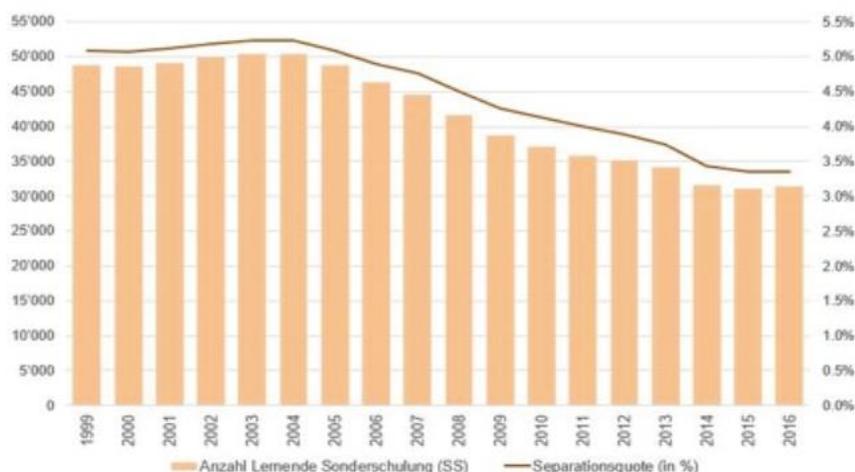


Abbildung 3: Entwicklung des Prozentsatzes an Schüler/innen mit separativer Sonderschulung von 1990- 2016 (Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2018)

In Abbildung 2 (vgl. Kapitel 3.1) wird aufgezeigt, welche Kantone dem Sonderpädagogikkonkordat bereits beigetreten sind und/oder über entsprechende Konzepte oder Gesetze verfügen. Wie bereits erwähnt, wird deutlich, dass es zwischen den Kantonen erhebliche Unterschiede in der gesetzlichen Basis und in den kantonalen Differenzierungen und Bezeichnungen der Massnahmen innerhalb der Sprachregionen gibt (vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2018, S. 42). Diese Unterschiede erschweren einen Vergleich bezüglich Integration und Separation zwischen den Kantonen der Schweiz.

Die untenstehende Abbildung aus dem Bildungsbericht Schweiz (2018) verdeutlicht, wie sehr eine Verschiebung der Kategorien die Resultate beeinflussen kann. Neben der *Sonderschule* kam im Jahr 2010 die Kategorie der *Integrierten Sonderschulung in Regelklassen (ISR)* (vgl. Kapitel 3.4) hinzu. Anhand der Zahlen zur integrierten Sonderschulung in Regelklassen (ISR) lässt sich feststellen, dass die Anzahl der Schüler/innen, welche in einem ISR Setting beschult werden, steigt, wohingegen die integrative Sonderschulung in Verantwortung der Sonderschule (ISS) stark zurückgeht (vgl. Bildungsbericht Schweiz, 2018, S. 43).

Entwicklung der Schülerzahlen in besonderen Klassen, Heim- und Sonderschulen und in der integrierten Sonderschulung im Kanton Zürich, 2000–2016

Daten: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung, Bildungsstatistik

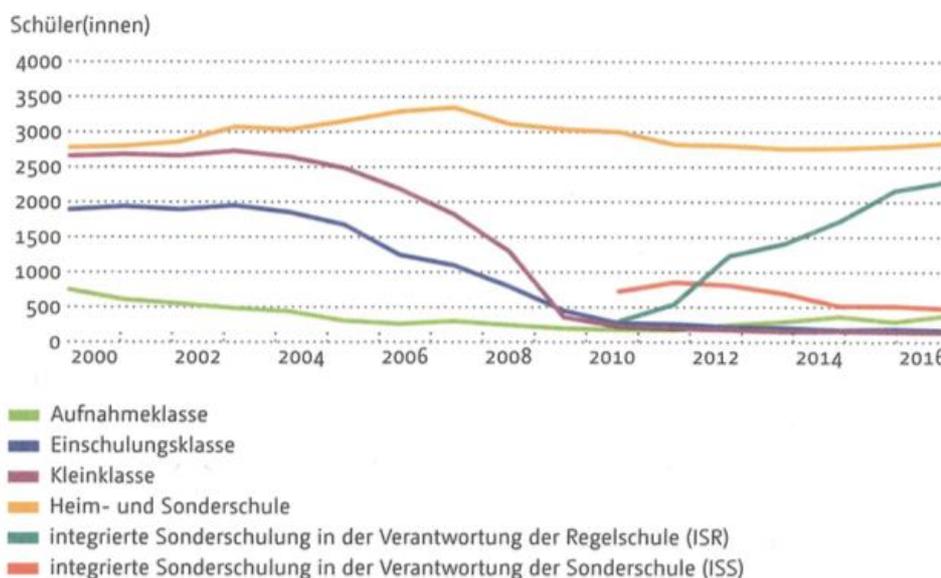


Abbildung 4: Entwicklung der Schülerzahlen in integrativen und separativen Settings (Bildungsbericht Schweiz, 2018, S. 43)

Wie bereits erwähnt, konzentrieren wir uns in der vorliegenden Masterarbeit auf Eltern und Schüler/innen aus dem Kanton Zürich. Daher soll im Folgenden auf die aktuelle Situation bezüglich integrativer und separativer Beschulung im Kanton Zürich eingegangen werden. Die nachstehenden, unveröffentlichten Zahlen und Statistiken (Stand 27.05.2019) wurden vom Volksschulamt des Kantons Zürich, Abteilung Sonderpädagogik, für die vorliegende Masterarbeit zur Verfügung gestellt.

Im Jahr 2017 betrug die Sonderschulungsquote im Kanton Zürich 3.9%. Davon wurden 2% der Kinder und Jugendlichen in einem integrativen Sonderschulsetting unterrichtet, während sich 1.8% der Kinder und Jugendliche in einem separativen Setting befanden¹¹.

¹¹ Das fehlende Prozent (1%) ist der Rundungsdifferenz geschuldet.

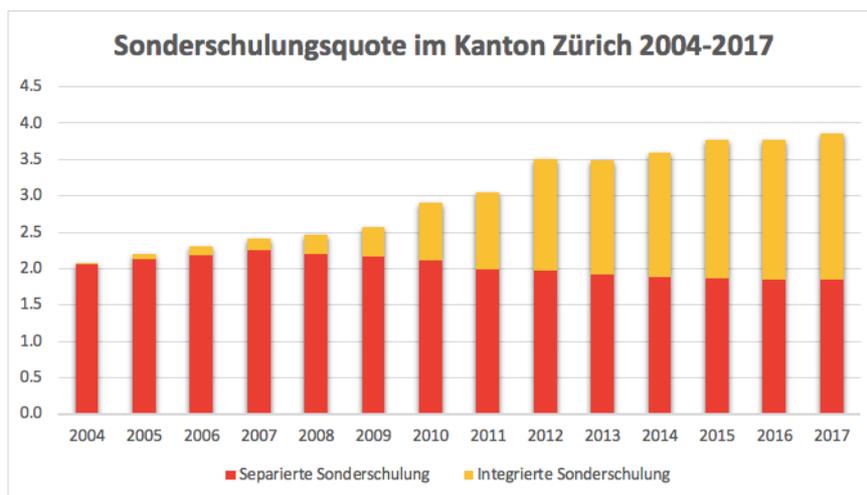


Abbildung 5: Sonderschulungsquote im Kanton Zürich 2004- 2017 (Volksschulamt Zürich, 2017, unveröffentlichte Statistik)

Es fällt auf, dass die separierte Sonderschulung im Kanton Zürich, welche im Jahr 2007 mit 2.3% ihren Höhepunkt erreichte, stetig abnahm. Weiter lässt sich aus der Statistik ableiten, dass die Sonderschulungsquote gesamthaft jedoch kontinuierlich gestiegen ist.

Uns fällt auf, dass die Ursache dieses Anstiegs aktuell in den Medien viel diskutiert wird. Die mehr oder weniger sachlichen Begründungen, welche den Anstieg der Sonderschulungsquote erklären sollen, reichen von einer Zunahme von Traumatisierungen, massiven Verhaltensproblemen, belastenden familiären Situationen, dem Fortschritt der Entwicklung von Diagnoseinstrumenten bis hin zum Argument, dass die Lehrpersonen weniger belastbar seien und daher mehr Schüler/innen „abgestempelt“ werden. Zu einer Einigung über die effektiven Gründe für den Anstieg der Sonderschulungsquote ist es bis anhin nicht gekommen. In Anbetracht der Komplexität der Thematik nehmen wir an, dass der Anstieg mit einer Vielzahl von Faktoren im Zusammenhang steht.

In der nachstehenden Statistik des Kantons Zürich (2017) soll die Zuteilung der Schüler/innen in die separierte Sonderschulung nach Behinderungsart aufgeschlüsselt werden.

Zuteilung von Lernenden der separierten Sonderschulung

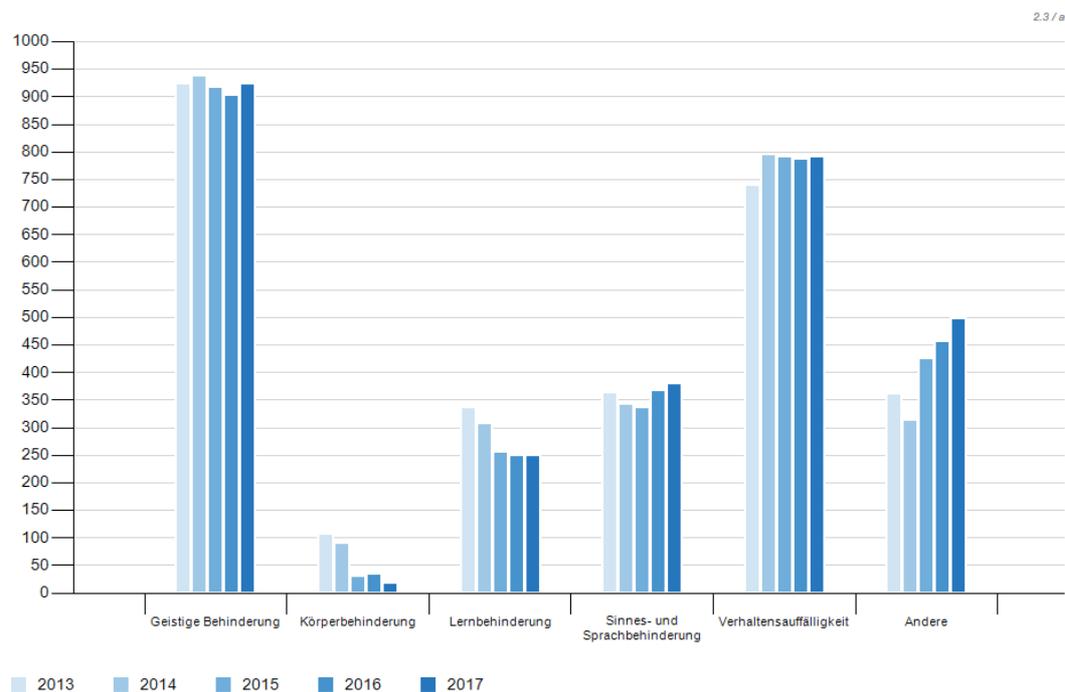


Abbildung 6: Zuteilung von Lernenden der separierten Sonderschulung (Bildungsstatistik des Kanton Zürich, 2018)

Es fällt auf, dass Schüler/innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung¹² den grössten Teil der Schülerschaft der separierten Sonderschulung ausmachen.

¹² In der Statistik wird der Begriff *geistige Behinderung* verwendet.

4 Wirkungen der schulischen Integration

Um besser verstehen zu können, warum Eltern sich für oder gegen eine Integration bzw. Separation für ihr Kind aussprechen und in welcher Beschulungsform sie welche Vorteile für ihr Kind sehen oder bereits erfahren haben, ist es wichtig, sich mit dem aktuellen Forschungsstand in diesem Bereich auseinanderzusetzen. In diesem Kapitel soll anhand von Ergebnissen aus relevanten empirischen Studien aufgezeigt werden, wie sich eine schulische Integration auf die integrierten Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung auswirken können und welche Konsequenzen eine Integration auf Schüler/innen der Regelklasse, Lehrpersonen und Eltern haben kann. Dazu werden Vergleiche zwischen den Kindern in einem integrativen Setting (Regelschule) mit solchen in einem separativen Setting (Sonderschule) angestellt.

Forschungsergebnisse zum Thema Lernentwicklung und adaptive Fähigkeiten hat Bless aus zahlreichen Studien, meist Überblicksarbeiten, aber auch aus eigenen Studien zusammengestellt (vgl. Bless, 2018, S. 6-14). Auch Preiß befasst sich in seinem Artikel mit einer interessanten holländischen Forschungsarbeit zum Thema soziale Integration (Preiß, 2016, S.134-154). Ebenso haben sich Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauerszaday in ihrem Buch über schulische Integration mit den oben genannten Themenfeldern auseinandergesetzt und ihre Erkenntnisse aus Metastudien und grösseren Einzelstudien zusammengetragen (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauerszaday, 2015, S.38-50). Venetz und Tarnutzer stellen in ihrem Kapitel aus dem Werk „Schulische Integration gelingt“ Forschungsergebnisse zu dem Bereich „Schulisches Integriertsein und Befinden im Unterricht“ vor (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.103-118).

Die oben aufgeführten Forschungsergebnisse werden im Folgenden mit besonderem Augenmerk auf Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung erläutert. Es werden dabei einerseits Zusammenfassungen der Literaturen gegeben, andererseits wird auf einzelne, als wichtig erachtete Studien und Untersuchungen, näher eingegangen.

Drei grosse Themenfelder, auf die eine Integration eine besondere Auswirkung haben, sind die Lernentwicklung, die soziale Entwicklung und das Selbstkonzept der integrierten Schüler/innen. Daher werden diese drei Themenfelder im Folgenden näher beleuchtet.

4.1 Wirkungen auf die Lernentwicklung und adaptiven Fähigkeiten

Ein Grund, warum die integrative Beschulung eines Kindes mit kognitiver Beeinträchtigung einer separativen Beschulung vorgezogen werden kann, liegt laut Ratz darin, dass man sich von der integrativen Beschulung durch den Anreiz vielfältiger Unterrichtsinhalte bessere Schulleistungen erhofft (vgl. Ratz, 2016, S.156). Bless geht aufgrund eigener Studien davon aus, dass Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung im Zuge einer Integration einen kleinen Vorteil in ihrer Lernentwicklung gegenüber vergleichbaren Kindern und Jugendlichen in der Sonderschule geniessen (vgl. Bless, 2018, S.7f.). Seine Forschungen, die er zusammen mit Sermier Dessemontet und Benoit von 2007 bis 2009 durchgeführt hat, sind von besonderer Bedeutung für diese Arbeit, da sie in der Schweiz durchgeführt wurden (vgl. Sermier Dessemontet, Benoit und Bless, 2011, S.295ff). In diesen Studien vergleichen die Autoren Kinder in integrativen und separativen Beschulungsformen, welche ähnliche

Charakteristika wie Alter, Geschlecht, Unterrichtssprache, sozioökonomischen Status, IQ und Schulleistungen aufweisen.

Ratz, der sich ebenfalls auf die Studie von Sermier Dessemontet et al. (2011) bezieht, präzisiert die Ergebnisse, indem er festhält, dass die Vergleiche zeigen, dass die Schulleistungen in inklusiven Settings im sprachlichen Bereich den grössten positiven Effekt gegenüber den Kindern in Sonderschulsettings haben (vgl. Ratz, 2016, S.163f). Im mathematischen oder schriftsprachlichen Bereich seien diese Entwicklungen nicht zu beobachten (ebd.). Ratz urteilt, dass die Schüler/innen generell in beiden Settings grosse Fortschritte erzielen können (ebd., S.164).

Lienhard-Tuggener et al. (2015) widersprechen der Aussage von Ratz, dass Kinder mit Beeinträchtigung nur im sprachlichen Bereich erkennbare Vorteile in der Integration versus Separation hätten. Sie führen an, dass die Leistungen integrativ beschulter Kinder und Jugendlicher in allen Kernfächern wie Mathematik, Lesen und Schreiben besser sind (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.43). Die Autoren sehen neben den Kernfächern auch das Potential anderer Lerninhalte und Kompetenzen, von denen die integrierten Kinder und Jugendlichen in einer Regelschule wegen des breiteren Angebots an „Interessen, Fähigkeiten, Begabungen und Vorbildern“ besser profitieren können als in einer Sonderschule (Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.43). Diese Aussagen werden nur ungenügend untermauert. Im Allgemeinen wird hier auf Studien verwiesen, etwa auf die von Bless (2007 und 2010) oder Joller-Graf et al. (2009), Mettauer Szaday und Szaday (2005) und Venetz et al. (2010), die in der Schweiz durchgeführt wurden und daher für diese Arbeit evident sind. Es ist aber generell schwierig, bei solchen Studien die tatsächliche Wahrhaftigkeit einzuschätzen, da die Einzelaussagen nicht konkret an einer Studie festgemacht werden.

Sermier Dessemontet et al. (2011) haben in ihrer Forschungsarbeit, die oben bereits detailliert aufgeführt wurde, auch die *adaptiven Fähigkeiten*¹³ von Schüler/innen mit kognitiver Beeinträchtigung in integrativer und separativer Beschulung verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung in ihren adaptiven Fähigkeiten ebenso gute Fortschritte erzielen wie Kinder in der Sonderschule (vgl. Sermier Dessemontet et al., 2011, S. 291). Sermier Dessemontet et al. fanden zudem heraus, dass gemäss Einschätzung der Eltern ihre Kinder in der Sonderschule bessere „Fortschritte im Bereich Selbstfürsorge im häuslichen Kontext (Hygiene, Pflege, Ernährung, Ankleide)“ machen als Kinder in integrativen Settings (vgl. Sermier Dessemontet et al., 2011, S.297).

Anderes geht aus einer Studie von Buckley, Bird, Sacks und Archer (2016) hervor. Diese geht von besseren adaptiven Fähigkeiten bei integrierten Schüler/innen wie beispielsweise in der Kommunikation oder funktionalen schulischen Fähigkeiten im Vergleich zu Kindern in der Sonderschule aus. Die Studie wurde ausschliesslich mit Teenagern mit Down-Syndrom durchgeführt und wird im Artikel von Sermier Dessemontet et al. (2011) nicht näher ausgeführt. Die Ergebnisse können deshalb nur schwer eingeordnet werden.

¹³ Unter adaptiven Fähigkeiten wird „das Gesamt aller gelernten konzeptionellen, sozialen und praktischen Fähigkeiten verstanden, welche es der Person ermöglichen, im Alltag zu funktionieren“ (Bless, 2011, S.293).

Fazit

Die aktuelle Forschungslage zum Thema Lernentwicklung und adaptive Fähigkeiten scheint widersprüchlich. Nach Ratz (2016) liegen keine Studien zu diesem Thema vor, die man miteinander vergleichen könnte (vgl. Ratz, 2016, S.157f). Dieser Aussage können wir uns anschliessen. Vor allem in den Bereichen der angewandten Methodik, dem Verständnis vom Begriff „Schüler/innen“, in der Art, der Haltung und der fachlichen Kompetenz der Lehrkräfte sowie der Art integrativer Settings liegen zwischen den Studien grosse Unterschiede vor, weshalb sie kaum miteinander verglichen werden können (ebd., S.164-169). Jedoch kann geschlussfolgert werden, dass Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung in einem integrativen Setting mindestens genauso viel, wenn nicht sogar besser lernen als in einem Sonderschulsetting, dies vor allem im sprachlichen Bereich.

4.2 Wirkungen auf die soziale Integration

Eine Integration hat besonders auf die soziale Entwicklung eines Kindes grossen Einfluss. Die soziale Integration, die ein Kind mit kognitiver Beeinträchtigung in einer Regelschulklasse erfährt, spielt dabei eine wichtige Rolle. Faktoren, die in diesem Bereich bisher empirisch näher beleuchtet wurden, liegen primär in den Bereichen Freundschaften/Beziehungen, Interaktionen, der sozialen Selbstwahrnehmung und der Akzeptanz von Klassenkameraden/innen vor. Im Folgenden sollen diese Aspekte deshalb eingehender betrachtet werden.

Preiß (2016) geht in seinem Artikel dem Schwerpunkt der sozialen Integration, auch soziale Inklusion genannt, auf den Grund. Bei der sozialen Integration stehe oft der Wunsch der Eltern im Vordergrund, dass ihr Kind gemeinsam mit den Schüler/innen ohne Beeinträchtigung aus der Umgebung die Schule besucht, um so soziale Erfahrungen im „normalen“ Alltag in einer „normalen“ Umgebung machen zu können (vgl. Preiß, 2016, S.134). Nach Preiß geht hier vergessen, dass in der Regelschule ein sozialer Ausschluss stattfinden kann, obschon die Kinder formal integriert sind (vgl. ebd., S.135). Preiß stützt sich in seinem Artikel auf eine holländische Metastudie von Koster (2008). Diese Studie liefert vier Schlüsselthemen, die für die soziale Integration, oder wie Koster es nennt „social participation“, also soziale Partizipation, aussagekräftig sind. Da in der Literatur nach Preiß und Koster ein Dschungel an verwandten Konzepten unter den Namen *soziale Integration*, *soziale Inklusion* oder *soziale Partizipation* herrscht, die aber nach Preiß zu keinen völlig unterschiedlichen Forschungsansätzen im Feld führen, soll in dieser Arbeit mit dem Begriff der sozialen Integration weitergearbeitet werden (vgl. Preiß, 2016, S.135; Koster, 2008, S.71).

Die Studie von Koster scheint deshalb interessant, da sie neueren Datums ist und sich auf relevante empirische Daten stützt. Diese hat Koster im Zuge einer Überblicksarbeit basierend auf 62 internationalen empirischen Studien herausgearbeitet. Folgende vier Schlüsselthemen, die für die soziale Integration bedeutsam sind, konnte Koster auf Basis ihrer Überblicksarbeit extrahieren:

- Freundschaft/Beziehung
- Kontakte/Interaktionen
- (Soziale) Selbstwahrnehmung des Schülers/der Schülerin
- Akzeptanz durch Klassenkameraden

Die unten aufgeführte Abbildung zeigt die vier Schlüsselthemen, die Koster herausgearbeitet hat, mit ihren jeweils dazugehörigen, relevanten Aspekten.

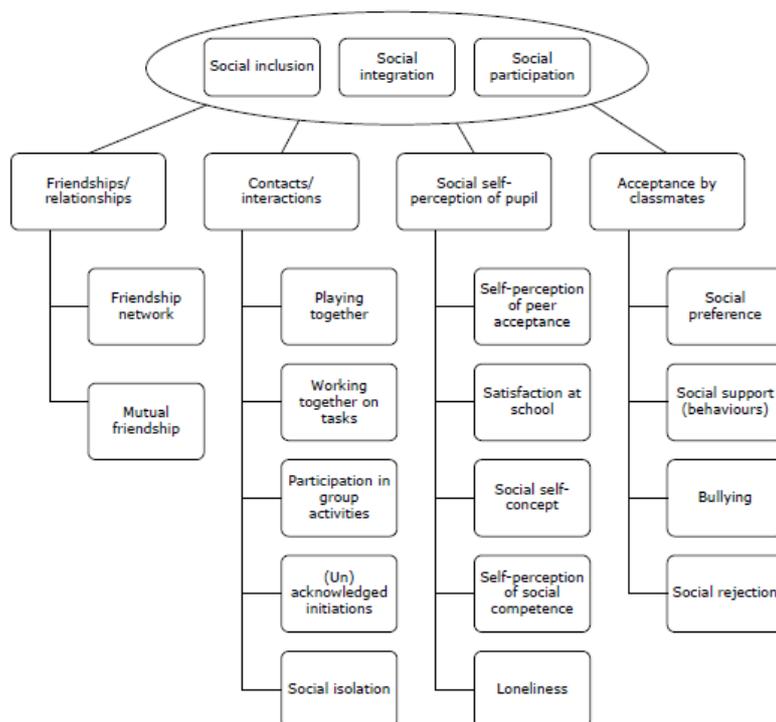


Abbildung 7: Überblick über die Schlüsselthemen und deren Aspekte im Kontext sozialer Integration (vgl. Koster, 2008, S.72)

Im Folgenden soll auf Studienergebnisse betreffend der vier Schlüsselthemen eingegangen werden. Es werden die Studie von Koster sowie andere repräsentative Studien mitberücksichtigt. Preiß (2016) hat diese in seinem Artikel zusammengefasst (vgl. Preiß, 2016, S.134-154).

4.2.1 Freundschaften/Beziehungen

Da die Forschungszugänge zu diesem Thema nach Preiß sehr verschieden sind, ergeben aus seiner Sicht auch die Ergebnisse ein uneinheitliches Bild (vgl. Preiß, 2016, S.137f). Die Studien unterschieden sich seiner Meinung nach vor allem hinsichtlich des Fokus, den sie setzen. Dabei kann es beispielsweise um die Vorstellungen der untersuchten Personen gehen oder um deren Verhalten. Nach Preiß unterscheiden sich die Studien zudem häufig in den Behinderungsarten der Kinder, welche untersucht werden. Festhalten lässt sich nach Preiß, dass Kinder mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FgE) in einer Integration mehr soziale Kontakte haben als Kinder in einer Sonderschule (vgl. ebd., S.137). Über die Qualität dieser Kontakte liessen sich aber kaum allgemeingültige Aussagen treffen. Ein wichtiger Faktor, den alle Studien auflisten, scheint das Alter der Schüler/innen zu sein. Je älter die Schüler/innen werden, desto eher suchten Kinder bzw. Jugendliche ohne FgE auch Freunde ohne FgE (vgl. ebd., S.138f).

Koster untersuchte in ihrer empirischen Studie die Freundschaften unter Schüler/innen mit und ohne FgE in niederländischen Primarschulklassen. Dabei wurde eine Freundschaft nur dann als solche

bewertet, wenn sich zwei Schüler/innen unabhängig voneinander als Freunde bezeichneten. Maximal durften fünf Nennungen gemacht werden. Das Ergebnis der Umfrage zeigte, dass hauptsächlich Kinder mit FgE die geringste Anzahl an Freunden in der Klasse aufweisen (vgl. Preiß, 2016, S.138).

4.2.2 Kontakte/Interaktionen

Interaktionen zwischen Schüler/innen können innerhalb oder ausserhalb der Schule stattfinden. Nach Preiß ist es wesentlich, bei diesem Schlüsselthema auf die Interaktionen zwischen Schüler/innen mit FgE zu denen ohne FgE zu fokussieren, da Freundschaften von Schüler/innen mit FgE untereinander auch in Sonderschulen bestehen (vgl. Preiß, 2016, S.139). Im Folgenden soll beschrieben werden, welche Faktoren die Interaktionen innerhalb und ausserhalb der Schule fördern oder hemmen können.

Im *inerschulischen Bereich* wurde vor allem anhand amerikanischer Studien herausgefunden, dass Interaktionen von Kindern mit FgE mit den Klassenkameraden/innen eher selten sind und sich auch nur auf eine kleine Anzahl von Klassenkameraden/innen beschränken (vgl. Preiß, 2016, S.139). Eine nicht zu unterschätzende Rolle könne dabei eine zusätzliche erwachsene Bezugsperson, etwa eine Heilpädagogin oder Klassenassistentin, spielen, die das Kind separiert betreut (ebd.) Hielten sich diese Bezugspersonen im Klassenzimmer zurück, so steige die Interaktionsrate mit den Klassenkameraden/innen an (ebd.; S.140). Preiß stützt seine Ausführungen zu diesem Schlüsselthema grösstenteils auf eine amerikanische Studie, die von Carter, Lynn, Brown, Brickham und Al-Khabbaz (2008) an amerikanischen Mittelschulen und Gymnasien durchgeführt wurde und bei welcher die Interaktionen der Schüler/innen untersucht wurden, auch in Verbindung mit Unterrichtsformen und -inhalten. Inwieweit diese Studie für die Schweiz oder Europa aussagekräftig ist, ist schwer zu sagen. Nach Preiß ist den Studien zu dieser Thematik jedoch gemeinsam, dass mit zunehmendem Alter der Schüler/innen die Interaktionen zwischen Kindern mit FgE und ohne FgE abnehmen. Dieses Phänomen könne damit erklärt werden, dass die Möglichkeiten für Interaktionen auf gleicher Ebene mit dem Alter der Schüler/innen und der weiter aufgehenden Schere der Unterrichtsinhalte abnehmen (ebd., S.141).

Im *auserschulischen Bereich* führten Reichhardt (2009) und Klehmet (2009) in Bayern Befragungen mittels Fragebögen bei Eltern von Grundschulern (Reichhardt) und Eltern von Schüler/innen mit FgE (Klehmet) durch, in denen diese Auskunft über die auserschulischen Begegnungen ihrer Kinder gaben (vgl. Preiß, 2016, S.142). Die Ergebnisse zeigen, dass nur rund 20% der Grundschulern ohne FgE auserschulischen Kontakt zu Kindern mit FgE pflegen. Diese Kontakte werden von den Kindern ohne FgE auch weniger gut gepflegt als ihre Kontakte zu Kindern ohne FgE. Von den Eltern von Kindern mit FgE gaben rund 78% an, dass ihre Kinder Kontakte mit Kindern ohne FgE pflegen. Aus den Zahlen lässt sich schliessen, dass zwar viele Kinder mit FgE auserschulisch Kontakt zu Kindern ohne FgE haben, dieser aber weniger oft stattfindet als zwischen den Kindern ohne FgE. Somit kann nach Preiß nicht davon ausgegangen werden, dass eine Integration die Erhöhung der sozialen Kontakte zwischen Kindern mit FgE zu denen ohne FgE in nennenswertem Ausmass positiv beeinflusst (vgl. Preiß, 2016, S.144). Auch hält Preiß fest, dass im auserschulischen wie schon im inerschulischen Bereich das Alter der Kinder eine Rolle spiele, da mit dem Älterwerden der Kinder auch die auserschulischen Kontakte zwischen Schüler/innen mit FgE und ohne FgE seltener würden (vgl. Preiß, 2016, S.144). Wichtig erscheine jedoch im Bereich der Interaktionen mit Mitschüler/innen,

dass bei stark inklusiv ausgerichtetem Unterricht und pädagogischer Arbeit die sozialen Kontakte und Interaktionen generell erhöht werden könnten (vgl. ebd., S.143f).

Ein weiterer Punkt, der bei Kontakten und Beziehungen berücksichtigt werden sollte, ist das soziale Eingebundensein von Schüler/innen mit kognitiver Beeinträchtigung in ihr Umfeld. Eine schulische Integration ermöglicht sehr häufig eine wohnortnahe Schulung. Dies begünstigt nach Bless das Eingebundensein in die natürliche Wohnumgebung (Bless, 2018, S.9). Vor allem in Bezug auf die chancengleiche Partizipation am gesellschaftlichen Leben könne eine schulische Integration am Wohnort daher mittel- bis langfristig weitreichende positive Konsequenzen haben (vgl. ebd., S.9). Lienhard-Tuggener et al. führen die Forschungsergebnisse weiter aus, indem sie sagen, dass nicht der Grad einer Beeinträchtigung das soziale Eingebundensein beeinflusse, sondern andere Faktoren. Dazu gehöre zum Beispiel, wie sozial zugänglich Schüler/innen sind wie gut sie ihre Bedürfnisse regulieren können und welchen Grad an Kontrolle durch andere Personen sie benötigen (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.44). Handle es sich um Schüler/innen mit guter Kompetenz in diesen Bereichen, seien sie normalerweise auch besser integriert, egal ob in der Regelklasse oder in der Sonderschule (vgl. ebd., S.44). Generell könne sich ein Kind oder Jugendlicher jedoch sowohl in der Regelschule wie auch in der Sonderschule sozial gut oder schlecht eingebunden fühlen (vgl. ebd., S.43f).

4.2.3 Soziale Selbstwahrnehmung des Schülers/der Schülerin

Bei diesem Schlüsselthema haben in erster Linie die norwegischen Forschungen von Pijl und Frostad gezeigt, dass Schüler/innen mit FgE ein signifikant geringeres soziales Selbstkonzept aufweisen als Schüler/innen mit anderen Einschränkungen oder Schüler/innen ohne Einschränkungen (vgl. Preiß, 2016, S.144). In der norwegischen Studie wurden drei Schülergruppen gebildet: eine mit mittelschweren bis schweren kognitiven Einschränkungen, eine mit anderen Behinderungen ohne grössere Einschränkungen und eine mit Kindern ohne kognitiven Förderbedarf. Bei den Untersuchungen fanden die Autoren heraus, dass die Schüler/innen mit einer mittelschweren bis schweren kognitiven Einschränkung einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Akzeptanz und ihrem akademischen Selbstkonzept, dem sogenannten Begabungskonzept, knüpfen. Je weniger sie sich akzeptiert fühlten, desto weniger hätten sie auch das Gefühl, schulische Leistungen erbringen zu können (ebd.). Hier bestehe die Sorge um eine Vereinsamung dieser Schüler/innen (ebd., S.145). Um solch einer entgegenzuwirken, sei es wichtig, dass sie in Lerngruppen arbeiten können, in welchen sie „eine gewisse Akzeptanz und soziale Einbindung mit echten Beziehungen [...] erleben“ (Preiß, 2016, S.145). Unter „echten“ Beziehungen versteht Preiß dabei Beziehungen, die für die persönliche und soziale Entwicklung der integrierten Kinder wichtig wären (ebd.).

4.2.4 Akzeptanz durch Klassenkameraden

Untersuchungen im Bereich der Akzeptanz von Kindern mit FgE durch ihre Klassenkamerad/innen lassen nach Preiß den Schluss zu, dass in inklusiven Settings die Schüler/innen mit FgE mit einer geringeren Akzeptanz konfrontiert werden als Schüler/innen ohne FgE (vgl. Preiß, 2016, S.148). Eine

*soziometrische Befragung*¹⁴ von Huber, die er 2005/2006 in Nordrheinwestfalen in 30 Klassen der 4. Grundschulstufe durchführte, hat alarmierend aufgezeigt, dass fast jedes zweite Kind mit schulischem Förderbedarf (Schwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Hören) von seinen/ihren Mitschüler/innen abgelehnt wird. Diese Studie bezieht sich zwar nicht konkret auf Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung, kann aber als Indikator dafür genommen werden, dass es in diesem Bereich ähnliche Ergebnisse gäbe.

Für Preiß hängt die geringere soziale Akzeptanz eng mit dem persönlichen Selbstkonzept dieser Kinder und ihrer schulischen Leistung zusammen (vgl. Preiß, 2016, S.148). Was die Forschung nach Preiß auch gezeigt hat, ist, dass sich die soziale Distanz verringert, wenn die Kinder mit FgE und ohne FgE über eine längere Zeitspanne hinweg in Kontakt sind (ebd.). Dabei mache weder die Schwere der Behinderung noch wie oft die Kinder Zeit gemeinsam verbringen würden einen Unterschied (ebd.).

Fazit

Aufgrund der Studien von Bless sowie von Koster zum Thema *soziale Integration* lässt sich der Schluss ziehen, dass Schüler/innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung im Rahmen einer schulischen Integration weniger soziale Akzeptanz als ihre Mitschüler/innen ohne Beeinträchtigung erfahren (Bless, 2018, S.10; Preiß, 2016, S.148). Den Grund sehen Senckel (2004) und Müller (2013) aufgrund eigener Untersuchungen darin, dass sich die Schüler/innen mit zunehmenden Alter immer unterschiedlicher im kognitiven, sozialen und persönlichen Bereich entwickeln (vgl. Preiß, 2016, S.149).

Eine Integration kann bedeuten, dass Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung weniger häufig Kontakte zu Kindern ohne Beeinträchtigung haben, weniger gerne als Lern- und Spielpartner gewählt werden und ihr Selbstkonzept tiefer als das der anderen Regelschüler/innen ist. Eine formale¹⁵ Integration kann deshalb auch Ausgrenzung bedeuten. Nach Preiß wird diese vor allem dann bestärkt, wenn erwachsene Bezugspersonen die Interaktionen mit anderen Schüler/innen durch separierte Arbeitsweisen behindern, anstatt sie zu fördern, indem diese Kinder zum Beispiel im besonderen Masse individuell betreut und separiert werden (vgl. Preiß, 2016, S.139f). Wir denken deshalb, dass durch gezielte pädagogische Arbeit und unter Einbeziehung des Heterogenitätsgedanken ein schulisches Klima herrschen muss, das einer Vereinsamung dieser Kinder entgegenwirkt. Nach Preiß verringert sich die soziale Distanz, wenn Kinder mit FgE und ohne FgE über eine längere Zeitspanne hinweg in Kontakt sind (vgl. Preiß, 2016, S.148). Nach ihm macht dabei weder die Schwere der Behinderung einen Unterschied, noch wie oft die Kinder oder Jugendlichen gemeinsam Zeit verbringen (ebd.) Aus diesen Ergebnissen kann der Schluss gezogen werden, dass eine Integration möglichst über eine längere Zeitspanne erfolgen und das Kind mit kognitiver Beeinträchtigung so oft wie möglich in der Klassengemeinschaft arbeiten und lernen sollte.

¹⁴ Nominierungsverfahren ohne Begrenzung der Wahlmöglichkeiten (vgl. Huber, 2008, S.5).

¹⁵ Formal integriert bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Kind mit kognitiver Beeinträchtigung zwar gemeinsam mit anderen Schüler/innen ohne Beeinträchtigung eine Regelschule besucht, jedoch integrationsfördernde Prozesse (soziales Eingebundensein, Akzeptanz, usw.) nicht unbedingt gegeben sind.

4.3 Wirkungen auf das Selbstkonzept

4.3.1 Begabungskonzept

Sowohl Venetz und Tarnutzer als auch Bless sowie Lienhard-Tuggener et al. bestätigen die bereits in Kapitel 3.2.3 angesprochene Forschungslage des Selbstkonzepts, welches darlegt, dass das Begabungskonzept bei Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die integriert beschult werden, tiefer liegt als bei Kindern in der Sonderschule oder Kindern ohne Beeinträchtigung (Venetz und Tarnutzer, 2012, S.110; Bless, 2018, S.8; Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.45). Dies führt Bless darauf zurück, dass die Referenzgruppe, mit der sich integrierte Kinder und Jugendliche vergleichen, nämlich den Regelschüler/innen, einen höheren Massstab vorgibt, als es in der Sonderschule der Fall ist (vgl. Bless, 2018, S.8). So sei das Begabungskonzept in der Sonderschule vergleichbar hoch (ebd.). Die Sonderschule nennt Bless einen „Schonraum“ (Bless, 2018, S.8). Träten die Schüler/innen aus der Sonderschule aus, sinke auch ihr Begabungskonzept. Lienhard-Tuggener et al. führen an, dass bei Jugendlichen, die eine Sonderschule besuchen, die häufig auftretende Schulunlust später eintritt als bei integrativ beschulten Kindern und Jugendlichen (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.45). Weitet man das Begabungskonzept auf die zukünftige Lebenssituation der Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung aus, geht Bless davon aus, dass ein integratives Setting besser auf das nachschulische Leben vorbereitet, als es einer Sonderschule möglich ist, da diese die gesellschaftlichen Strukturen weniger gut abbilden kann als eine Regelschule (vgl. Bless, 2018, S.8).

4.3.2 Emotionales und soziales Empfinden

Basierend auf den Ergebnissen einer früheren Studie von Haeberlin, Bless, Moser und Klaghofer (2003), in welcher integrierte Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf eine Selbsteinschätzung zu ihrem Integriertsein abgeben konnten, muss davon ausgegangen werden, dass sich diese Kinder in Sonderschulen emotional wohler fühlen als in integrierten Beschulungen (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.105), da sie sich in Regelklassen weniger integriert fühlen (ebd.). Venetz und Tarnutzer sind zusammen mit Zurbrüggen und Sempert im Jahr 2010 diesen Befunden mit einem eigenen Forschungsprojekt nachgegangen. Für das Projekt wurden in vierzig Regelschulklassen Kinder der 6. Primarstufe mit Verhaltensauffälligkeiten oder Schulleistungsschwäche mittels eines Befragungsbogens sowie der Experience Sampling Method (ESM)¹⁶ befragt.

Hinsichtlich des Forschungsgegenstands unterscheiden sie zwischen einem *allgemeinen* und einem *aktuellen* Integriertsein (ebd., S.106). Das *allgemeine* Integriertsein bezieht sich auf ein generelles, retrospektiv betrachtetes oder erlebtes Befinden mit Fokus auf die emotionale, soziale und leistungsmotivationale¹⁷ Integration (ebd.). Das *aktuelle* Integriertsein hingegen bezieht sich auf „die

¹⁶ „Im Kern geht es bei dieser Datenerhebungstechnik darum, durch wiederholtes Erheben von Echtzeitdaten eine repräsentative Stichprobe von Momentaufnahmen des momentanen Erlebens aus dem natürlichen Lebenskontext der Untersuchungspersonen zu ziehen“ (Venetz und Tarnutzer, 2012, S.107).

¹⁷ Leistungsmotivationale Integration ist synonym dem Begabungskonzept oder Selbstkonzept der Schülerin/des Schülers in Bezug auf die Selbsteinschätzung, wie sich jemand den im Unterricht gestellten Aufgaben gewachsen fühlt (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.104).

momentane Befindlichkeit“ (ebd.). Ein Kind oder Jugendliche/r kann beide Dimensionen, das allgemeine und das aktuelle Integriertsein, unterschiedlich erleben. Dabei ist vor allem das emotionale, aber auch das soziale Integriertsein ein bedeutender Prädiktor für das aktuelle Befinden im Unterricht (ebd., S.114f). Fühlt sich ein Kind emotional und sozial gut integriert, dann wirkt sich das auch positiv auf sein Befinden aus (ebd.). Positive Erlebniszustände wie Freude, Interesse, Stolz oder Begeisterung werden dann gefördert, während negative Erlebniszustände wie Angst, Stress oder Ärger abgeschwächt werden (vgl. ebd., S.106 und S.116).

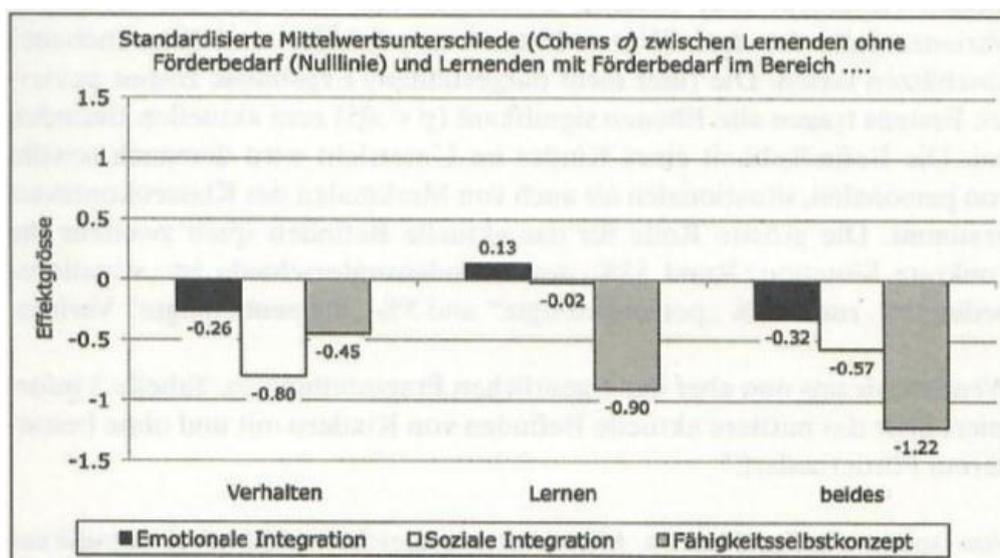


Abbildung 8: Effektgrößen (praktische Bedeutsamkeit) zwischen Lernenden mit und ohne besonderen Förderbedarf (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.111)

Aus der oben angefügten Abbildung 8 lässt sich ableiten, dass sich Kinder mit Förderbedarf im Bereich „Lernen“ (mittlere Grafik) sozial und emotional etwa gleich bzw. ein klein wenig besser *allgemein* integriert fühlen als Kinder ohne Förderbedarf (gekennzeichnet als Nulllinie) (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.117). Leider wird bei der Einteilung der Schüler/innen nicht deutlich, ob der Förderbedarf „Lernen“ auch Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung mit einschliesst und welchen Anteil sie an der Gesamtgruppe haben. Gut erkennbar in der Abbildung ist jedoch, dass das Begabungskonzept aller integriert beschulten Schüler/innen mit Förderbedarf weit unter dem Wert der Schüler/innen ohne Förderbedarf liegt (vgl. Kapitel 4.3.1).

Beim *aktuellen* Integriertsein gibt die unten angeführte Abbildung 9. Aufschluss darüber, wie positiv oder negativ aktiviert die Schüler/innen zu einem aktuellen Zeitpunkt im Unterricht sind. Positiv aktiviert heisst, dass die Schüler/innen „sich im tagtäglichen Unterricht vergleichsweise motivierter, energievoller und interessierter“ fühlen als ihre Mitschüler/innen (ebd., S.113). Die Grafik lässt den Schluss zu, dass sich vor allem Kinder mit Förderbedarf Lernen im Mittel stärker positiv aktiviert fühlen als Kinder ohne Förderbedarf (ebd.).

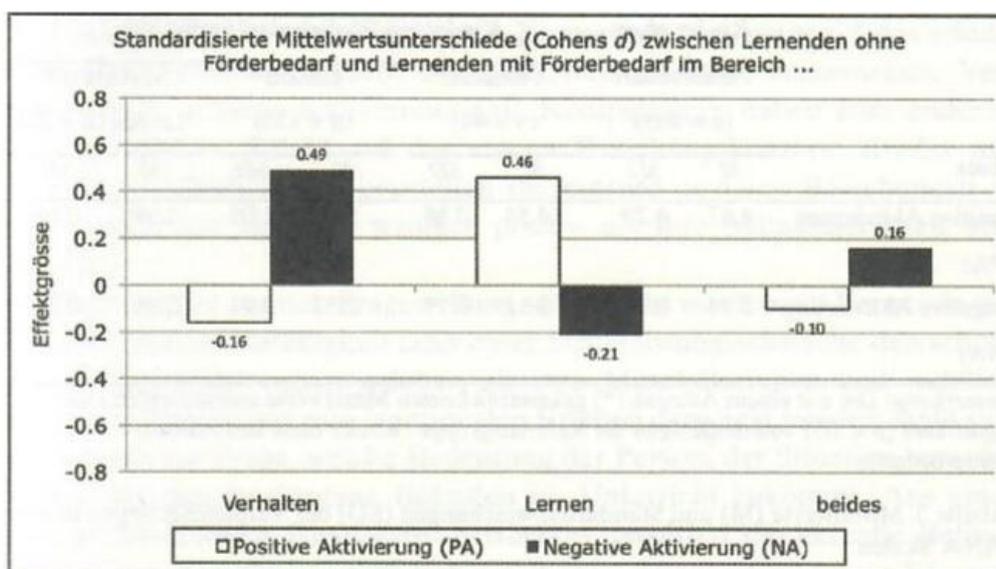


Abbildung 9: Effektgrößen (praktische Bedeutsamkeit) zwischen Lernenden mit und ohne besonderen Förderbedarf (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.114)

Bezieht man regulierende Faktoren mit ein, kommt man nach Venetz und Tarnutzer jedoch zu der Erkenntnis, dass sich gesamthaft betrachtet die aktuelle Befindlichkeit im Unterricht zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf nicht sehr stark voneinander unterscheidet (ebd.).

Fazit

Obwohl empirisch belegt ist, dass das Begabungskonzept von Schüler/innen mit Förderbedarf bzw. kognitiver Beeinträchtigung tiefer liegt als bei Regelschüler/innen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie sich emotional und sozial weniger gut im Unterrichtsgeschehen integriert fühlen als ihre Mitschüler/innen. Je besser sich die Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung emotional, aber auch sozial integriert fühlen, desto besser ist auch ihre aktuelle Befindlichkeit im Unterricht. In einer Integration ist deshalb neben dem sozialen das emotionale Integriertsein ein wichtiger Prädiktor für das aktuelle Befinden eines Kindes mit kognitiver Beeinträchtigung im Unterrichtsgeschehen.

4.4 Wirkungen auf die Schüler/innen der Regelklasse

Sermier Dessemontet et al. berufen sich auf verschiedene Untersuchungen, darunter auch solche aus der Schweiz, welche gezeigt haben, dass eine Integration keinen nachteiligen Effekt auf die Schüler/innen ohne Beeinträchtigung hat (vgl. Sermier Dessemontet et al., 2011, S.293f). Die Frage, inwieweit eine Integration das Lernniveau der Klasse negativ beeinflusst, spielt dabei immer wieder eine zentrale Rolle. Auch nach Lienhard-Tuggener et al. kann aufgrund des aktuellen Forschungsstandes davon ausgegangen werden, dass die schulische Entwicklung der Schüler/innen einer Regelklasse nicht durch eine Integration gebremst wird oder das Leistungsniveau sinkt (vgl. ebd., S.294; Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.43).

Strasser, der sich unter anderem auf Studien von Bless (1995 & 2005) und Eckhard (2005) bezieht, führt dies weiter aus und stellt die Behauptung auf, dass Schüler/innen von Integrationsklassen in der Regel eine höhere soziale Kompetenz im Umgang mit Heterogenität aufweisen würden als

Regeschulklassen ohne eine Integration (vgl. Strasser, 2006, S. 12). Die Aussagen werden nicht explizit empirisch unterlegt und sind deshalb mit Vorsicht zu betrachten.

Fazit

Im Bereich der Auswirkungen auf Regelschüler/innen ist sich die aktuelle Forschung einig, dass hier mit keinen negativen Konsequenzen durch die Integration von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung gerechnet werden muss, weder sozial noch in Bezug auf die Lernentwicklung.

4.5 Wirkungen auf Lehrpersonen

Trumpa, Janz, Heyl und Seifried haben 2011 (Mannheim) und 2013 (Heidelberg) eine Fragebogenerhebung an verschiedenen Schulen, wie Grundschulen, weiterführenden Schulen (Werkreal- und Realschulen und Gymnasien) und Sonderschulen, zum Thema Integration durchgeführt (vgl. Trumpa, Janz, Heyl und Seifried, 2014, S.241-256). Dabei haben sie unter anderem die generelle Einstellung von 652 Lehrkräften hinsichtlich Integrationen nach Schulart untersucht. Drei Themenfelder wurden bei der Befragung aufgeführt: Einstellung zur Integration, Einstellung zur sozialen Inklusion, beispielsweise „Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden“ (Trumpa et al., 2014, S.247), und Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung, beispielsweise „es ist in der inklusiven Schulklasse möglich, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden“ (Trumpa et al., 2014, S.247). Wichtig hierbei ist zu erwähnen, dass die Lehrkräfte nicht nach ihren Erfahrungen mit Kindern mit Förderbedarf ausgewählt wurden. So finden sich unter den Befragten sowohl Lehrkräfte, die bereits Erfahrung mit Integrationen haben, als auch solche, die noch nie ein integriertes Kind in der Klasse beschult haben.

Die Befragung brachte folgende Ergebnisse hervor:

- Lehrkräfte an Sonderschulen haben eine positivere Einstellung hinsichtlich einer Integration als Lehrpersonen an Grund- und weiterführenden Schulen (ebd., S.249).
- Grundschullehrkräfte sind bezüglich der sozialen Integration am positivsten eingestellt. Sonderschullehrkräfte liegen zwischen den Grundschullehrkräften und den Lehrkräften an weiterführenden Schulen. Letztere haben die negativste Einstellung in Bezug auf eine soziale Integration (ebd.).
- Hinsichtlich der schulischen Förderung und Unterstützung sind Sonderschullehrkräfte signifikant positiver eingestellt als Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen (ebd.).

Strasser befasst sich in seinem Artikel ausschliesslich mit Lehrkräften, die Erfahrung mit Integrationen haben und bezieht sich dabei darauf, welchen Einfluss eine Integration auf die Lehrperson und ihren Unterricht hat. Nach ihm fühlen sich die Regellehrpersonen durch die zusätzliche Unterstützung, die ein integriertes Kind zugute hat, weder zusätzlich belastet, noch entlastet (vgl. Strasser, 2006, S.12). Strasser stützt sich bei seinen Ausführungen unter anderem auf Studien von Bless (1995), Bless, Schüpbach und Bonvin (2005) und Eckhard (2005). Normalerweise nähmen schülerzentrierte Unterrichts- und Arbeitsformen im integrativen Unterricht zu und dies bis zu zwei Drittel der Unterrichtszeit (vgl. ebd., S.12). Schwierig dabei könne jedoch die Kooperation zwischen den

Lehrpersonen sein, was zum Beispiel Faktoren wie Zeitgefässe zum Austausch, Aufwand der Koordination, unterschiedliche Haltungen und Wertvorstellungen betrifft (vgl. ebd., S.12).

4.6 Wirkungen auf Eltern

Trumpa et al. haben ihre Befragung nicht nur mit Lehrkräften, sondern auch mit Eltern von Kindern, die oben genannte Schulen besuchen, durchgeführt. Ein Viertel aller befragter 895 Eltern hatte zum Zeitpunkt der Befragung mindestens ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Familie (Trumpa et al., 2014, S.247). Wichtig scheint hier zu erwähnen, dass besonders viele Eltern mit Kindern mit einer Behinderung an der Befragung mittels Fragebogen teilgenommen haben. Dieser Umstand kann die Ergebnisse dahingehend beeinflussen, dass diese Eltern einer Integration gegenüber generell positiver eingestellt sind als Eltern von Kindern ohne Behinderung. Die Befragung ergab Folgendes:

- Eltern, die ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, besitzen eine signifikant bessere Einstellung zur Integration als Eltern mit Kindern ohne Behinderung (Trumpa et al., 2014, S.249).
- Eltern, deren Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Sonderschule besuchen, sind einer Integration signifikant negativer eingestellt als Eltern von Kindern der Grundschule oder weiterführenden Schule (ebd.).
- Eltern mit Kindern an der Sonderschule sehen auch die soziale Integration negativer als Eltern der anderen Schularten (ebd.).
- Bezüglich der schulischen Förderung spielt die Schulart eine untergeordnete Rolle. Wichtig scheint, ob man Eltern von Kindern mit oder ohne Behinderung ist. Die Eltern von Kindern mit Behinderung sehen die schulische Förderung etwas positiver als die Eltern mit Kindern ohne Behinderung (ebd.).

Nach Strasser stehen Eltern kognitiv beeinträchtigter Kinder einer Integration in eine Regelschule zumeist positiver gegenüber als einer Sonderschule oder Kleinklasse (vgl. Strasser, 2006, S. 12). Insieme Schweiz stützt diese Aussage. Auf ihrer Webseite kann man lesen, dass immer mehr Eltern den Wunsch hegen, dass ihr beeinträchtigtes Kind die Schule im Dorf oder Quartier besuchen kann, damit es mit den Kindern „in der Nachbarschaft verankert bleibt und durch den Kontakt zu gleichaltrigen Kindern zum Lernen angeregt wird“ (vgl. insieme.ch, 2019). Auch plädierten die Eltern für eine integrierte Beschulung, weil sie im „normalen“ Umfeld die Chance für ihr Kind sehen, auch im Erwachsenenalter ein erfülltes Leben führen zu können und von den Mitmenschen „akzeptiert und geschätzt“ zu werden (ebd.).

4.7 Wirkungen auf Lehrpersonen und Eltern im Vergleich

Interessant ist es, die Wirkungen einer Integration auf Lehrpersonen und Eltern miteinander zu vergleichen. Auch hierzu haben Trumpa et al. Auswertungen ihrer empirischen Studie gemacht. Die Befunde sollen im Folgenden zusammengefasst dargestellt werden. Generell lässt sich über die Regelschularten, die Sonderschule ausgenommen, sagen, dass Eltern einer Integration gegenüber

besser, in weiterführenden Schulen sogar signifikant positiver eingestellt sind als es unter den Lehrkräften der Fall ist (vgl. Trumpa et al., 2014, S.249f). Auch sehen Eltern in Regelschulen den Bereich schulische Förderung in einem positiveren Licht als die Lehrkräfte (ebd.). Nur im Bereich der sozialen Integration haben Eltern in Grundschulen eine negativere Einstellung als Eltern der weiterführenden Schulen und die Lehrkräfte (ebd.).

4.8 Fazit

Die Auswirkungen einer Integration betreffen, neben dem integrierten Kind, in besonderem Masse die Eltern und Klassenlehrperson sowie die anderen Schüler/innen der Klasse. Eltern integrierter Kinder dürften vor allem Fragen der sozialen Integration und der Lernentwicklung ihrer Kinder beschäftigen, sind diese doch meist die ausschlaggebenden Faktoren, welche überhaupt erst zu einer integrativen oder einer separativen Beschulung führen. Eltern von einem kognitiv beeinträchtigten Kind stehen einer Integration meist positiv gegenüber, weil ihr Kind im heimischen Umfeld mit Gleichaltrigen lernen und aufwachsen kann. Was man aus den Ergebnissen empirischer Studien ableiten kann, ist in Bezug auf die Lernentwicklung und adaptiven Fähigkeiten in einer Integration positiv zu bewerten. So können die Eltern zwar mit keinen signifikant besseren Entwicklungen ihrer Kinder in diesen Bereichen rechnen, aber doch mit einem etwas grösseren Lernfortschritt, vor allem im sprachlichen Bereich, gegenüber Kindern in der Sonderschule. Im Bereich der sozialen Integration hingegen müssen Eltern von integrierten Kindern davon ausgehen, dass ihr Kind eher ausgegrenzt wird, als es in einer separativen Beschulung der Fall ist. Es wird eventuell weniger Freunde finden und weniger soziale Kontakte ausserhalb der Schule knüpfen, als es bei den anderen Schüler/innen ohne kognitive Beeinträchtigung der Fall ist. Ausserdem ist damit zu rechnen, dass das Kind selbst ein weniger gutes Begabungskonzept entwickelt und sich als weniger sozial integriert und akzeptiert erlebt als seine Mitschüler/innen. Obwohl sich das nicht unbedingt negativ auf das soziale und emotionale Wohlbefinden im Unterricht auswirken muss, kann es im schlimmsten Fall zu einer Vereinsamung führen. Hier sind in erster Linie die Lehrpersonen gefragt, durch ihre positive Haltung, pädagogische Arbeit und integrative Didaktik diesen Herausforderungen gegenüberzutreten. Basierend auf empirischen Studien zum Thema Auswirkungen auf die Regelschüler/innen kann davon ausgegangen werden, dass für die Schüler/innen einer Regelklasse die Integration eines kognitiv beeinträchtigten Kindes keine Benachteiligung des Lernfortschritts darstellt.

Wir gehen davon aus, dass aus Sicht der Eltern vor allem persönliche Erfahrungen, die ihr Kind in den Bereichen der sozialen Integration und Lernentwicklung in der jeweiligen Beschulungsform gesammelt hat, bei der Beurteilung der integrativen bzw. separativen Beschulung eine zentrale Rolle spielen werden. Je nachdem, wie gut das Kind sich im jeweiligen Beschulungssetting sozial akzeptiert gefühlt hat oder fühlt, oder wie sehr es gefördert werden konnte oder kann, wird sich das positiv oder negativ auf den jeweilige Beschulungstypus bei der Benennung von Vor- und Nachteilen auswirken.

5 Gelingensfaktoren für eine schulische Integration

Schulische Integration funktioniert nicht von alleine. Im Gegenteil, eine schulische Integration ist vielschichtig, da viele Beteiligte auf verschiedenen Ebenen involviert sind. Davon betroffen sind Schulbehörden, Schulleitungen, Lehrer/innen, Heilpädagog/innen, Fachleute wie Therapeuten und Psychologische Dienste, Eltern, Schüler/innen mit und ohne Beeinträchtigung und letztlich das gesamte Umfeld des Kindes. In diesem Kapitel soll untersucht werden, welche Faktoren eine Rolle spielen, damit eine schulische Integration gelingen kann. In der Literatur wird im Zusammenhang mit Integration der Begriff des „Gelingens“ häufig verwendet. Was jedoch mit dem Begriff impliziert wird, bleibt dabei unklar. Wir verstehen unter einer gelungenen Integration eine Situation, in der alle Beteiligten mit der Integration überwiegend zufrieden sind (vgl. Kapitel 5.3). Einige der Faktoren, welche zum Gelingen einer Integration beitragen, werden voraussichtlich zu einem späteren Zeitpunkt in der Arbeit erneut eine Rolle spielen, sobald wir Einblicke in die Elternsicht bekommen haben und worin sie Vor- oder Nachteile der Integration oder Separation sehen. Beim Herausarbeiten des aktuellen Forschungsstands in diesem Bereich werden die Befunde aus verschiedenen Literaturen wie die von Lienhard-Tuggener et al. (2015), Strasser (2006), Joller-Graf und Tanner (2012) sowie Sermier Dessemontet et al. (2011) angeführt.

5.1 Ebenen und Organisationsformen der schulischen Integration

Strasser argumentiert in seinem Artikel „Eine Schule für Alle“, dass es für eine gelingende Integration nicht reiche, Schüler/innen mit und ohne Behinderung lediglich organisatorisch unter einem Dach zu beschulen (vgl. Strasser, 2006, S.9). Damit eine Integration gelingen könne, müssten verschiedene Ebenen berücksichtigt und Organisationsformen angepasst werden (ebd.). Im Unterricht müsse die Didaktik integrativ gestaltet und die Anforderungen an die Kooperation zwischen den Personen mit verschiedener Berufsrollen, also Lehrperson, Therapeut/in, Heilpädagog/in, Klassenassistent, usw. im Klassenzimmer gewährleistet sein (ebd.). Im Folgenden sollen die verschiedenen Ebenen ausgeführt werden. Es ist anzumerken, dass Strasser bei seinen Ausführungen nicht in die Tiefe geht. Dennoch gibt er einen guten Überblick über das Ausmass an Personen, Institutionen und Gestaltungsfaktoren, die von einer Integration betroffen sind oder betroffen sein sollten.

Gesellschaft

Wichtig für eine gelingende Integration ist nach Strasser, dass die Gesellschaft Vielfalt akzeptiert und normalisiert. So müssten Sozialpolitik und Bildungswesen Heterogenität begrüssen und ihr System danach ausrichten. Ausserdem müsste die Vielfalt rechtlich geschützt und unterstützt werden (vgl. Strasser, 2006, S.9).

Institution

Nach Strasser ist es wichtig, dass Institutionen, wie Schulen, Einrichtungen, aber auch Firmen, mit ihrer Kultur, Organisation und Struktur die Zusammenarbeit und das Zusammenleben der verschiedenen Individuen und Gruppen unterstützen (vgl. Strasser, 2016., S.9).

Kooperation

Alle Beteiligten einer Integration müssen nach Strasser zusammenarbeiten und sich über Lerninhalte und Lernprozesse austauschen können (vgl. Strasser, 2006., S.9). Wenn dies nicht passiert, besteht unserer Meinung nach die Gefahr, dass eine Integration nur nebenbei geschieht und schnell in separativer Arbeitsweise wie beispielsweise Einzelförderung versanden kann.

Interaktionen

Über Interaktionen sagt Strasser, dass diese von den Beteiligten einer Integration positiv erlebt werden sollten (vgl. Strasser, 2006.; S9). Leider liefert er keine Erklärung dafür, was er unter „positiv erleben“ genau versteht und wie er die Interaktionen definiert. Deshalb soll hier auch auf die Studie von Joller-Graf und Tanner der PHZ Luzern verwiesen werden, die unter Kapitel 5.3 näher erläutert wird. Betont wird in dieser Studie, wie wichtig Lehrpersonen und Eltern eine gute Zusammenarbeit vor allem zu Beginn einer Integration erachten (vgl. Joller-Graf und Tanner, 2012, S.156).

Person

Für das Gelingen einer Integration ist nach Strasser des Weiteren wichtig, dass alle Beteiligten, hier sind die von der Integration betroffenen Schüler/innen und Lehrpersonen gemeint, eine eigene Identität und ein positives Selbstkonzept aufbauen und aktiv werden können (vgl. ebd., S.9). Diese Aussage kann durch den Vergleich mit den Ergebnissen aus Kapitel 4.3 und 4.5 bestätigt werden.

Schulsetting

Strasser gibt mit Hilfe des „gekippten Kaskadenmodells“ an, wie schulorganisatorische Settings gestaltet sein müssten, um die Förderung von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen bestmöglich realisieren zu können.

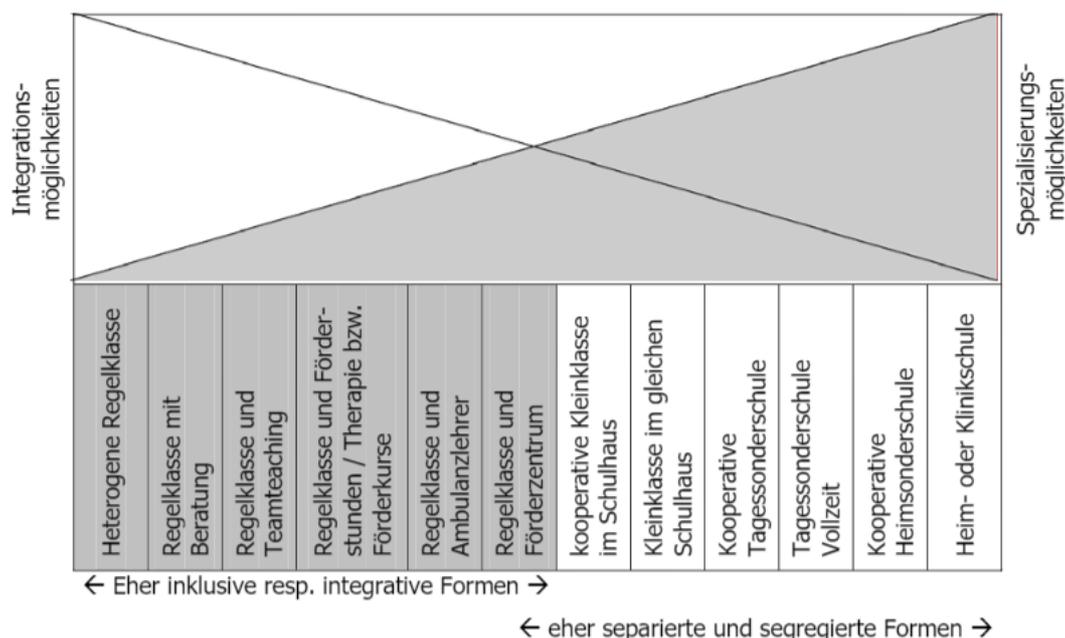


Abbildung 10: Gekipptes Kaskadenmodell (vgl. Strasser, 2006, S.10)

Das Modell zeigt, dass eine integrative Beschulung in einer Regelschule zusammen mit Beratung und/oder Teamteaching eine ideale Lösung wäre, um eine wohnortnahe Beschulung zu ermöglichen und eine schulische Integration optimal zu realisieren (vgl. Strasser, 2006, S.9). Eine heterogene Regelklasse, die alle Kinder mit einschliesst, ist dabei als Ziel der Inklusion zu sehen, die momentan jedoch noch eine Zukunftsvision ist.

Integrative Didaktik

Strasser argumentiert, dass in der integrativen Beschulung anstelle der äusseren Differenzierung, beispielsweise nach Altersstufen oder Leistung, ein binnendifferenzierter und individualisierter Unterricht trete, der Gemeinschaftsbildung mit einbeziehe (vgl. Strasser, 2006, S.10). Die integrative Didaktik ziele darauf ab, dass Kinder verschiedenster Herkunft und Lernvoraussetzungen möglichst häufig mittels gleicher Lerngegenstände und in einem gemeinsamen Setting gefördert würden. Dabei würden die Mittel, Ziele und Methoden je nach Kind und Erwachsenen oder Berufsrolle variieren (vgl. ebd., S.9). An die Stelle der Differenzierung nach Klasse oder Programm träten die Interaktionen zwischen Lehrer-Schüler/in und Schüler/in-Schüler/in (vgl. ebd., S.10). Das Prinzip „Es ist normal, verschieden zu sein“ gewinnt nach Strasser im Schulalltag eine neue Bedeutung, indem es voraussetzt, dass nicht alle Schüler/innen die gleichen Rechte und Pflichten zur gleichen Zeit haben (Strasser, 2006, S.10). Hier werde auf Individualisierung gesetzt, da jedes Kind ganz unterschiedliche Voraussetzungen mitbringe (ebd.).

5.2 Schulisches Umfeld

Lienhard-Tuggener et al. zeigen auf, welche Faktoren im schulischen Umfeld Einfluss auf eine schulische Integration haben. Dabei stützen sie sich hauptsächlich auf empirische Untersuchungen der letzten zehn bis 15 Jahre, darunter Untersuchungen von Bless (2007), Bless et al. (2010), Joller-Graf et al. (2009) Mettaufer Szaday und Szaday (2005) und Venetz et al. (2010). Da diese in der Schweiz durchgeführt wurden, sind sie von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit. Die Studien werden nicht explizit aufgeführt, sondern es wird eine Zusammenfassung gegeben.

Die nachfolgende Abbildung 11, welche Faktoren aufzeigt und näher beschreibt, die nach Lienhard-Tuggener et al. für das Gelingen einer Integration wichtig sind. Je nach Ausprägung dieser Faktoren, etwa dem Kompetenzgefühl der Lehrperson oder dem Vorhandensein bzw. Fehlen von Elementen wie beispielsweise von Hilfsmitteln, Wille und Fähigkeit zur Zusammenarbeit, können diese eine Integration positiv oder negativ beeinflussen (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.41).



Abbildung 11: Faktoren, die eine Integration beeinflussen (Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.41)

In der tatsächlichen Umsetzung einer Integration werden einzelne Elemente dieser Darstellung nicht immer optimal sein. Kritisch wird es nach Lienhard-Tuggener et al., wenn „mehrere dieser Elemente deutlich und über eine längere Zeit aus dem Lot [geraten] [...]“ (Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.41). In solchen Fällen müsse zeitnah gehandelt und nach Lösungen gesucht werden (vgl. ebd., S.41).

Einige der Punkte der Übersicht, die wichtig erscheinen oder deren Relevanz man nicht unbedingt vermuten würde, sollen nachfolgend erläutert werden.

Eltern der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen

Neben den Lehrkräften können nach Böhm, Felbermayr und Biewer die Eltern von kognitiv beeinträchtigten Kindern die schulische Integration wesentlich unterstützen. Sie spielen deshalb eine zentrale Rolle im Integrationsprozess (vgl. Böhm, Felbermayr und Biewer, 2018, S.150). Die Unterstützung wird dabei vor allem im Vertrauen und Engagement der Eltern für die Schule gesehen (ebd.). Lienhard-Tuggener et al. grenzen diese allgemeine Aussage ein, indem sie über die Ausprägung dieses Elternengagements sagen, dass es vorhanden sein müsse, aber nicht in

übermässigem Masse. Es müsse auch von Elternseite gegeben sein, dass diese die Bedürfnisse der Lehrperson und Klasse erkenne und akzeptiere (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.41).

Art und Ausmass der Funktionsbeeinträchtigung

Lienhard-Tuggener et al. verweisen darauf, dass die schulische Integration sich zumeist an Kindern mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten richte oder an Kinder mit leichter bis mittelgradiger kognitiver Beeinträchtigungen oder Körper- und Sehbehinderungen (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.42). Kinder mit schweren kognitiven oder mehrfachen Beeinträchtigungen, schweren Verhaltensstörungen oder psychischen Beeinträchtigungen würden für schulische Integrationen weniger häufig in Betracht gezogen (ebd.). Auch die Forschungslage für letzteren Personenkreis sei vernachlässigbar klein. Wichtig erachten Lienhard-Tuggener et al. für diese Kinder, dass separative Beschulungslösungen immer als temporär angesehen würden und der Fokus auf einer Re-Integration liegen solle (ebd.).

5.3 Engeres Integrationsteam

Joller-Graf und Tanner sind in einer eigenen Studie der PH Luzern der Frage nachgegangen, wie integrierte Sonderschulung innerhalb des Integrationsteams (Eltern, Klassenlehrpersonen und Heilpädagog/in) gelingen kann (vgl. Joller-Graf und Tanner, 2012, S.148-165). Dabei haben sie über drei Jahre hinweg von 2007 bis 2010 Integrationsprojekte von neun Heilpädagogischen Zentren forschend begleitet und ihre Ergebnisse veröffentlicht (vgl. ebd., S.148f). Das Gelingen einer Integration haben sie zu drei Messzeitpunkten jeweils am Ende des Schuljahres an der Zufriedenheit des integrierten Kindes, der Eltern, der Klassenlehrpersonen und der Schulischen Heilpädagog/innen mit der Integration festgemacht. Folgende Schlussfolgerungen konnten sie aus ihrem Projekt ziehen (vgl. ebd., S.148ff):

- Insgesamt konnte eine positive Bilanz hinsichtlich der Integrationsverläufe gezogen werden. Die meisten Integrationen wurden von den beteiligten Lehrpersonen und Eltern als zufriedenstellend bis sehr zufriedenstellend eingestuft (ebd., S.156).
- Erfolgreiche Integrationssituationen weisen zu allen drei Messzeitpunkten verschiedene, für das Gelingen der Integration wichtige Faktoren auf (ebd., S.156):
 - In der ersten Phase einer Integration steht der Aufbau einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern, Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagog/innen im Vordergrund (vgl. ebd., S.148; Kapitel 5.3).
 - In einer zweiten Phase wird diese Zusammenarbeit differenzierter gesehen. Der konstruktive Umgang mit Problemen gewinnt an Bedeutung und das Erfahren von Wertschätzung aller Beteiligter rückt in den Vordergrund. Für die Schulischen Heilpädagogen/innen ist es auch wichtig, dass das integrierte Kind sichtbare Erfolge aufweisen kann (vgl. ebd., S.148).
 - In der dritten Phase weitet sich der Blick auf das Umfeld aus. Wichtig ist den Akteuren nun, dass die Verankerung der Integration in der ganzen Regelschule und darüber hinaus auch in der Öffentlichkeit gelingt (vgl. ebd., S.148).

5.4 Haltungen der Klassenlehrpersonen

Konkret auf den Unterricht bezogen, spielt auch die Einstellung und Haltung der Klassenlehrperson für das Gelingen einer Integration eine übergeordnete Rolle. Sermier Dessemontet et al. haben in ihrer Studie zur schulischen Integration von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung unter anderem die Lehrereinstellungen zu Integrationen untersucht (vgl. Sermier Dessemontet et al., 2011, S.301ff). Diese wurden bereits im Kapitel 5.4 auf Basis einer deutschen Studie von Trumpa et al. (2014) aufgezeigt, dort allerdings mit besonderem Augenmerk auf die verschiedenen Schularten. An dieser Stelle wollen wir einen gezielten Blick auf die Haltungen von Schweizer Lehrpersonen richten. Sermier Dessemontet et al. haben in ihrer Untersuchung herausgefunden,

- dass das Kompetenzgefühl von Lehrer/innen einen signifikanten Einfluss auf ihre Einstellung zu einer Integration hat (vgl. ebd., S.302) So beeinflusst ein mittleres bis hohes Kompetenzgefühl eine Integration positiv (vgl. ebd., S.301).
- dass Lehrer/innen, die weniger als zwanzig Jahre Berufserfahrung haben, positiver gegenüber einer Integration eingestellt sind als Lehrer/innen mit mehr als zwanzig Jahren Berufserfahrung, die überdies schon Erfahrung mit integrativem Unterricht gemacht haben (vgl. ebd., S.302).
- dass in der Deutschschweiz Kinder mit sozialen Schwierigkeiten, im Sinne von „Schwierigkeiten in der sozialen Anpassung oder der Kontaktaufnahme mit anderen“, und Störungen im Bereich des Lernens die grösste Akzeptanz hinsichtlich integrativer Beschulung geniessen, Kinder mit Verhaltensstörungen, im Sinne von „extrovertierten Verhaltensweisen“, aggressivem oder störendem Verhalten dagegen die niedrigste (Sermier Dessemontet et al., 2011, S.302).

5.5 Fazit

Wenn man die Faktoren näher betrachtet, die für das Gelingen einer Integration wichtig sind, wird schnell klar, dass schulische Integration viel mit Normen und Wertvorstellungen zu tun hat, die die gesamte Gesellschaft betreffen. Solange Menschen mit Beeinträchtigung nicht als gleichberechtigte Bürger/innen bzw. Mitmenschen angesehen werden, ist eine Integration schwierig, wenn nicht gar zum Scheitern verurteilt. Das gleiche gilt für den Schulkontext. Eine schulische Integration steht und fällt mit den Menschen, die in der Schule und in ihrem Umfeld tätig sind. Solange Schulbehörden, Schulleitungen, Lehrer/innen, die Eltern von Schüler/innen mit oder ohne Beeinträchtigung und alle anderen am Schulleben Beteiligten nicht hinter einer Integration stehen, ist diese gefährdet. Momentan scheint das Gelingen einer Integration hauptsächlich von der Haltung und Kompetenz der Lehrperson und Heilpädagogin sowie der Einrichtung Schule abhängig zu sein, also von einzelnen Individuen sowie zu einem geringeren Ausmass von der Schulausstattung, beispielsweise Räumlichkeiten für Gruppenarbeiten oder unterstützende Technik. Eltern, deren kognitiv beeinträchtigten Kinder in eine Regelschule integriert werden, sind unserer Meinung nach deshalb sehr auf die positive Einstellung der Klassenlehrperson, ihre Unterrichtsmethodik und -didaktik sowie der Kompetenz der Heilpädagogin angewiesen. Auch spielt es eine zentrale Rolle, wie gut die

Zusammenarbeit von Klassenlehrperson, Heilpädagoge/in und Eltern und die Wertschätzung untereinander ist. Die Thematik der Zusammenarbeit wird in Kapitel 6.4 näher erläutert. In Bezug auf die Gelingensfaktoren einer Integration erwarten wir deshalb besonders im Bereich der engeren Integrationsteams (Klassenlehrperson, Heilpädagogin und Eltern) Aussagen aus Elternsicht über Faktoren, die den Wechsel von einer Integration in eine separative Beschulung beeinflusst haben könnten.

6 Eltern von Kindern mit einer Behinderung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Sichtweise von Eltern auf den Wechsel ihres Kindes von einem integrierten Setting in einer Regelschule in ein separatives Setting in eine Sonderschule. Im Rahmen dieser Arbeit gilt es, Prioritäten zu setzen und Inhalte auszuwählen, welche für die Beantwortung der formulierten Fragestellungen (vgl. Kapitel 1.3) zentral sind. Im Folgenden soll der Fokus auf die Veränderungen im familiären Zusammenleben mit einem behinderten Kind, belastende und herausfordernde Erfahrungen, die Ressourcen¹⁸ und Erfahrungen eines persönlichen Gewinns sowie auf die Erfordernisse der Zusammenarbeit mit Fachpersonen gerichtet werden. Die Begründung, welche zu der Wahl dieser Themen geführt hat, werden jeweils zu Beginn der Kapitel erläutert.

6.1 Veränderungen im familiären Zusammenleben

Welche möglichen Veränderungen das familiäre Zusammenleben mit einem behinderten Kind mit sich bringt, ist für Menschen, welche sich nicht in dieser Situation befinden, wahrscheinlich schwierig oder gar unmöglich nachzuvollziehen. Die Eltern haben ihre Lebenssituation mit einem behinderten Kind nicht bewusst ausgewählt, sondern müssen „ungefragt“ mit ihr zurechtkommen (vgl. Krauss, Eckert & Mohr, 2019, S. 245).

Im Folgenden soll die Thematik auf der Basis von aktueller Literatur aufgegriffen werden. Damit wird das Ziel verfolgt, einen Einblick in die Herausforderungen, Möglichkeiten und Chancen solcher Familien zu erhalten sowie eine Sensibilität gegenüber möglichen Gefährdungen des familiären Wohlbefindens zu entwickeln. Zudem soll die Sichtweise der Eltern, welche wir zu einem späteren Zeitpunkt untersuchen möchten, vor dem theoretischen Hintergrund besser eingeordnet und analysiert werden können.

Krauss et al. stellen fest, dass die Lebenssituation der Angehörigen ein komplexes Geflecht individueller Komponenten und Einflussfaktoren darstellt (vgl. Krauss et al., 2019, S. 245). Aufgrund dessen möchten wir darauf hinweisen, dass die Aussagen, welche im vorliegenden Kapitel über das familiäre Zusammenleben mit einem behinderten Kind gemacht werden, mit Vorsicht und ohne Anspruch auf Repräsentativität aufzunehmen sind (vgl. Krauss et al., 2019, S. 246).

Belastungen und Herausforderungen, mit denen Eltern eines behinderten Kindes konfrontiert werden, wurden rund um die Thematik „Eltern mit einem behinderten Kind“ bis anhin am intensivsten erforscht¹⁹ (vgl. Eckert, 2014, S.19). Der aktuelle fachliche Diskurs löst sich von der pauschalisierten Betrachtungsweise der „belasteten Familien“ ab und wendet sich den vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen zu (vgl. Eckert, 2014, S.19). Im Zentrum der fachlichen Auseinandersetzung steht seit mehreren Jahren die Frage, wie es gelingen kann, mit belastenden und herausfordernden Erfahrungen zurecht zu kommen, sodass das Familienleben primär von positiven Erfahrungen geprägt wird (vgl. Eckert, 2014, S.20).

¹⁸ Der Begriff der Ressource wird in Kapitel 6.3 aufgegriffen und definiert.

¹⁹ Meist wurden dazu qualitative Verfahren, zu denen beispielsweise das Elterninterview gehört und Fragebögen verwendet (vgl. Eckert, 2014, S.19).

Hackenberg erklärt, dass Stress und Glückserlebnisse im Familienleben nicht immer miteinander verrechenbar sind (vgl. Hackenberg, 2008, S.55). Dies bedeutet beispielsweise, dass eine Familie, die viele belastende Erfahrungen macht, dennoch Glückserlebnisse haben kann und umgekehrt. Trotzdem soll das Spannungsfeld dieser Dimensionen weiterhin betrachtet werden, da es dabei hilft, ein Verständnis für die Situation von Familien mit einem behinderten Kind zu entwickeln (vgl. Eckert, 2014, S.20).

Hackenberg hält Folgendes fest:

Die Betonung von Stärken der Familie und von positiven Auswirkungen des behinderten Kindes steht im Zusammenhang mit dem Bestreben, der defizitorientierten und pathologisierenden Perspektive ein konstruktiveres Bild gegenüberzustellen und den Anpassungsleitungen der Familien eine angemessene Aufmerksamkeit und Anerkennung zukommen zu lassen (Hackenberg, 2008, S.56).

Es müsse jedoch beachtet werden, dass die hohen Belastungen der Familien nicht bagatellisiert werden und positive Entwicklungswege keinen normativen Charakter bekämen (vgl. Hackenberg, 2008, S.56). Ansonsten sieht Hackenberg eine Gefahr darin, dass andere Familien mit behinderten Kindern zusätzlich unter Erwartungsdruck gesetzt werden, was Versagensängste hervorrufen könne (ebd).

Obschon sich das familiäre Zusammenleben mit einem behinderten Kind aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten lässt, ist in der aktuellen Literatur zur Thematik unumstritten, dass es im Zusammenleben mit einem behinderten Kind Besonderheiten gibt. Obschon das Wort „Besonderheiten“ im ersten Moment den Eindruck einer Stigmatisierung erwecken kann, wird es in der Literatur oftmals verwendet, um Folgendes zu beschreiben: Fragen, Themen und Erfahrungen, welche Familien mit einem behinderten Kind intensiver oder qualitativ anders betreffen als Familien ohne ein behindertes Kind (vgl. Eckert, 2014, S.20).

Eckert beschäftigte sich Eckert (2014, S. 20 ff.) in den letzten Jahren intensiv mit der Thematik „Familien und Behinderung“ und veröffentlichte zahlreiche Publikationen dazu. In einer dieser Publikationen analysiert Eckert Elternberichte sowie zentrale Inhalte von aktuellen wissenschaftlichen Veröffentlichungen und unterteilt die möglichen Besonderheiten im familiären Zusammenleben mit einem behinderten Kind in verschiedene Kategorien. Eine dieser Kategorien umfasst nach Eckert Veränderungen im Familienleben, welche häufig zu beobachten sind (vgl. Eckert, 2014, S.20). In der Auseinandersetzung mit der Literatur fällt auf, dass in Fachtexten meist ähnliche Perspektiven den Diskurs dominieren. Einerseits jene, die sich auf die Belastungen von Familien mit behinderten Kindern konzentriert, und andererseits jene, welche die Ressourcen fokussiert (vgl. Kapitel 6.3). Eckert berücksichtigt beide Perspektiven. Dies erscheint sinnvoll, um der Vielfalt der familiären Erfahrungen gerecht zu werden. Nachfolgend soll die Kategorie der möglichen Veränderungen im familiären Zusammenleben mit einem behinderten Kind nach möglichst wertfrei aufgegriffen, erläutert und mit aktueller Fachliteratur ergänzt und ausgeführt werden. Die unter dieser Kategorie beschriebenen Veränderungen lassen sich folgenden Ebenen zuordnen: Der Alltagsgestaltung, der Gestaltung sozialer Beziehungen und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen (vgl. Eckert, 2012, S.10).

Vorausgehend gilt es zu erwähnen, dass die individuelle Ausprägung und Intensität, mit der einzelne Familienmitglieder von den möglichen Besonderheiten in den verschiedenen Bereichen konfrontiert sind, mit vielen Faktoren in Zusammenhang stehen (vgl. Eckert, 2012, S.6). So zum Beispiel mit den Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern und Eltern, den konkreten Lebensbedingungen und den sozialen Netzwerken (ebd.). Die Aspekte, welche nachfolgend aufgezählt und erläutert werden, können demzufolge übertragen auf die einzelnen Familienmitglieder sehr unterschiedlich gewichtet sein (ebd.).

Veränderungen in der Alltagsgestaltung

Veränderungen in der Alltagsgestaltung können beispielsweise dadurch entstehen, dass ein Kind mit einer Behinderung möglicherweise viel Pflege, Betreuung sowie medizinische, therapeutische oder pädagogische Unterstützung braucht (vgl. Eckert, 2014, S.20). All diese Dinge in den Alltag zu integrieren, kann eine grosse Herausforderung darstellen (ebd.). Hirschert erklärt, dass die Pflege und die Betreuung eines behinderten Kindes oftmals hohe Anforderungen an das Fach- und Alltagswissen der Betreuungspersonen stellt und diese somit nur schwer ersetzbar sind (Hirschert, 2005, S.324). Eckert greift diese Thematik auf und stellt fest, dass die informelle Betreuung der Kinder ausserhalb der Kernfamilien, etwa die Betreuung durch Grosseltern und Nachbarn, eingeschränkt ist, wodurch der zeitliche Mehraufwand der Eltern zusätzlich Gewicht bekommt (vgl. Eckert, 2012, S.6).

Veränderungen in den sozialen Beziehungen und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen

Die Veränderungen der sozialen Beziehungen werden in der Literatur hauptsächlich auf Basis der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Wertvorstellungen einer Gesellschaft erklärt. Eckert unterteilt diese Auseinandersetzung in zwei Ebenen (vgl. Eckert, 2012, S.7 f.).

Die erste Ebene umfasst die Reaktion und Bewertung der Situation durch die Eltern, wenn sie sich mit den Beobachtungen und Auffälligkeiten des eigenen Kindes auseinandersetzen müssen, was spätestens mit der Konfrontation der ärztlichen Diagnose erfolgt (vgl. Eckert, 2012, S.7). Eckert erklärt, dass in diesem Moment häufig persönliche Erwartungen an das zukünftige Leben, individuelle moralische Vorstellungen sowie gesellschaftliche Erwartungen und Bewertungen aufeinandertröfen (ebd.). Die Unsicherheit der Eltern verstärke sich durch das gegenwärtige Gesellschaftssystem, welches in vielen Bereichen ambivalente Tendenzen aufweise (ebd.). So gebe es einerseits ein breites Teilhabe- und Unterstützungsangebot für Menschen mit einer Behinderung, andererseits sei das Gesellschaftsbild leistungsorientiert geprägt, was wenig Akzeptanz für Behinderungen vermittele (ebd.).

Die zweite Ebene der Auseinandersetzung ergibt sich aus dem alltäglichen und gesellschaftlichen Leben (vgl. Eckert, 2012, S.8). Divergierende Meinungen in Bezug auf öffentliche Diskussionen, welche sich beispielsweise mit dem grundsätzlichen Wert eines behinderten Lebens oder mit der Frage nach der Notwendigkeit einer umfangreichen sozialen Unterstützung von Menschen mit einer geistigen Behinderung auseinandersetzen, können Anlass für Auseinandersetzungen sein (ebd.). Eckert zählt weitere Beispiele auf, welche eine grosse Diskrepanz zwischen den eigenen Erfahrungen und Haltungen von anderen Personen hervorrufen, wie zum Beispiel unangenehme Blicke, die Vermeidung von persönlichen Begegnungen, Mitleidsäusserungen oder unangemessene Reaktionen

von Freunden und Verwandten (ebd.). Hackenberg meint, dass sich Eltern plötzlich als Mitglieder einer sozialen Randgruppe erleben könnten, auf die sie möglicherweise selbst einmal negativ reagiert hätten (vgl. Hackenberg, 2008, S.48). Eckert erklärt, dass Familien mit einem behinderten Kind oftmals die gängigen Wertvorstellungen einer Gesellschaft in Bezug auf ihre Werte, Normen und Erwartungen hinterfragen würden, was zu einem Umdenken führen könne (vgl. Eckert, 2014, S.20). Hackenberg ist der Auffassung, dass dieser Prozess nötig sei, um eine eigene Position zu finden und sich so an die Lebenssituation als Eltern eines Kindes mit Behinderung anpassen zu können. Eckert stellt fest, dass diese Veränderung häufig eine Verlagerung der Kontakte und eine Verdichtung der sozialen Netzwerke mit sich bringt (vgl. Eckert, 2014, S.20). Oftmals sei diese Verlagerung der Kontakte auf dem Bedürfnis nach Verständnis und einem Austausch in der besonderen Situation begründet (ebd.).

Einen hohen Stellenwert nimmt dabei der Austausch mit ähnlich betroffenen Eltern ein, welcher beispielsweise im Rahmen einer Selbsthilfegruppe oder Elternvereinigung stattfinden kann (vgl. Eckert, 2012, S.8). Eine weitere Veränderung der sozialen Beziehungen ist auf den Bedeutungsgewinn von sogenannten tertiären Netzwerken zurückzuführen (vgl. Eckert, 2012, S.9). Bereits ab dem frühen Lebensalter eines Kindes mit Behinderung und für einen langen Zeitraum hat die Nutzung vorhandener Betreuungsangebote, Förderangebote, welche Kontakte zu zahlreichen Fachleuten und Institutionen einschließen, einen hohen Stellenwert (ebd.). Gleichzeitig können diese Kontakte aber nur eingeschränkt selbstbestimmt gewählt werden (ebd.). So sind Eltern in einem erhöhten Grad von der Persönlichkeit, der Kommunikationsbereitschaft, dem Wohlwollen und der Kompetenz ihres Gegenübers abhängig (ebd.).

Eckert beschreibt Veränderungen im innerfamiliären Beziehungsgefüge beispielsweise damit, dass Mütter und Väter durch die besondere Herausforderung möglicherweise näher zusammenrücken und eine besondere Intensität der Beziehung erfahren (vgl. Eckert, 2012, S.9). Auch Geschwisterkinder können eine besondere Nähe erleben und bereichernde Erfahrungen sammeln (ebd.). Ebenso können aber auch belastende Momente in diesen Beziehungen im Vordergrund stehen (ebd.).

6.2 Herausfordernde und belastende Erfahrungen

Verschiedene Studien beschäftigen sich mit dem Stresserleben der Mütter und Väter von behinderten Kindern. Die Begriffe *Stress* und *Belastungen* werden in der Literatur vielfach synonym verwendet. Die aktuelle Forschung stützt sich bei der Begriffsdefinition auf die transaktionale Leitkonzeption von Lazarus und Folkman (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S.19). Heckmann erklärt diese Konzeption so, dass die Belastung durch eine wechselseitige Beziehung, eine Transaktion, zwischen einer Person und einer Umweltsituation oder einem Umweltreiz entsteht (vgl. Heckmann, 2004, S. 73). Belastung oder Stress entsteht dann, wenn es zwischen der Fähigkeit einer Person, sich anzupassen und den Anforderungen, welche durch die Umweltsituation an sie gestellt wird, ein Ungleichgewicht gibt (ebd.). So sei nicht gleich jede Situation, welche eine Anpassung erfordert, eine Belastung, sondern nur jene, welche mit dem bekannten, routinierten Verhaltensrepertoire nicht mehr bewältigt werden können (ebd.).

Eckert ist der Meinung, dass die subjektive Sichtweise von Personen auf Stressoren und Belastungen in der Auseinandersetzung mit Erfahrungsberichten von Eltern mit einem behinderten Kind angemessen sei (vgl. Eckert, 2012, S.14). Damit soll eine pauschal anmutende Einordnung des Familienlebens mit einem behinderten Kind als hoch stressgefährdet und belastend vermieden werden und eine heilpädagogische, differenzierte Betrachtung ermöglicht werden (ebd.). In der vorliegenden Arbeit möchten wir in Vorbereitung für unsere schulische Praxis gerade diese heilpädagogische, differenzierte Betrachtung vertreten, weshalb wir uns der transaktionalen Begriffsdefinition nach Lazarus und Folkman anschließen (vgl. Lazarus & Folkman, 1984, S.19).

Wie bereits erwähnt, wird im vorliegenden Kapitel das Ziel verfolgt, die Familien in ihrer Gesamtsituation besser zu verstehen. Zudem möchten wir eine Sensibilität gegenüber möglichen Gefährdungen des familiären Wohlbefindens entwickeln (vgl. Kapitel 6.2). Im Zuge dessen erscheint es sinnvoll, einen Überblick von möglichen Stressoren bzw. Belastungsfaktoren zu geben, welche im familiären Zusammenleben mit einem behinderten Kind relevant sein können. So soll auf Eckert Bezug genommen werden, welcher aus den Ergebnissen wissenschaftlicher Diskussionen und Erfahrungsberichten Stressoren und Belastungsfaktoren ableitet (vgl. Eckert, 2012, S.17). Diese werden auf vier Ebenen zusammengefasst und beschrieben (ebd.). Eckert betont, dass diese Auflistung lediglich als Orientierungshilfe zu verstehen ist und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt (ebd.). Im Einzelfall ist das Empfinden von herausfordernden und belastenden Situationen vom Alter und den individuellen Besonderheiten des Kindes mit Behinderung, den Ressourcen und persönlichen Eigenschaften der Eltern abhängig und wird von der aktuellen Lebenssituation geprägt (vgl. Eckert, 2014. S.20).

Mögliche Stressoren und Belastungen im familiären Leben mit einem behinderten Kind	
Eltern-Kind-Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsaufbau und -pflege unter erschwerten Bedingungen (z.B. fehlende Sprache, erschwerte Kommunikation) • Besonderer Betreuungs-, Pflege- und Erziehungsbedarf des Kindes (z.B. Unruhe, Schlafstörung, Aggressivität, Ängstlichkeit)
Familiäre Alltags- und Beziehungsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Anforderungen bezüglich des Zeitmanagements • Fehlen von bzw. Mangel an zeitlichen und eventuell gedanklichen Freiräumen, vor allem für die Paarbeziehung und Geschwisterkinder • Hohe Anforderung, gesamtfamiliäre Kommunikations- und Interaktionsstrukturen für alle Beteiligten angemessen zu gestalten
Ausserfamiliäre Kontakte	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit öffentlichen Reaktionen auf die Behinderung des Kindes • Erfahren sozialer Regelverletzung im Sinne des Fehlens adäquater Anerkennung, Achtung und Unterstützungsbereitschaft im sozialen Kontext • Abnahme sozialer Kontakte • Erschwerter Zugang zu benötigten institutionellen Hilfeangeboten • Unbefriedigende Gestaltung des Kontaktes zu Fachleuten
Individuelle emotionale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Sorge um die Zukunft des Kindes, ungewisse Zukunftsaussichten und deren Auswirkungen auf die familiäre Situation • Nachdenken über die Behinderung: Ambivalenz von Akzeptanz und Ablehnung, Sinnfragen, Schuldfragen • Zweifel an eigener Handlungsfähigkeit und persönlichen Kompetenzen • Vernachlässigung eigener Bedürfnisse und Interessen

Tabelle 1: Zusammenfassung möglicher Stressoren und Belastungen im familiären Leben mit einem behinderten Kind (vgl. Eckert, 2012, S.17 f.)

Einige der Stressoren und Belastungen, welche in der Zusammenfassung nach Eckert (2012) erwähnt wurden, sollen im Folgenden aufgegriffen und weiter ausgeführt werden.

Der elterliche Zeitaufwand ist Gegenstand verschiedener wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. Krauss et al., 2019, S. 246). Hirschert (2005) kommt durch die Analyse aktueller Literatur zu der Erkenntnis, dass neben der notwendigen Pflege und Betreuungszeit auch ein starker Förderdruck auf den Eltern lastet, der das Leben mit einem behinderten Kind zeitintensiv gestaltet (vgl. Hirschert, 2005, S. 324). Den Eltern, insbesondere den Müttern, werde suggeriert, dass sie Entscheidendes gegen die Behinderung ihres Kindes tun können (ebd.).

Durch die erwähnten Stressoren und Belastungen sind betroffene Familien einem erhöhten Risiko ausgesetzt, in chronischen Alltagsstress zu geraten (vgl. Krauss et al., 2019, S. 246). Der hohe

Zeiteinsatz, welcher dabei eine zentrale Rolle spielt, findet auch in der Aussage von Krauss et al. Erwähnung:

„Viele der Aufgaben müssen mit den sonstigen familiären Funktionen, wie der Erziehung von Geschwistern und der gegenseitigen Unterstützung der Familienmitglieder, in Einklang gebracht werden. Für die Eltern bedeutet dieser andauernd (sehr) hohe Zeiteinsatz stetige Verpflichtung und anhaltenden Verlust von Autonomie.“ (Krauss et al., 2019, S. 246).

Erstaunlich erscheint, dass die ökonomische Situation von Familien mit einem Kind mit einer Behinderung bei der Zusammenfassung der Stressoren bzw. Belastungsfaktoren nach Eckert (2014) keine Erwähnung findet. Krauss et al. erklären, dass die Behinderung eines Kindes häufig ein grosses finanzielles Engagement erfordert (Krauss et al., 2019, S. 247). Krauss et al. nennen als Beispiel ein Haus, welches möglicherweise behindertengerecht umgebaut werden muss (ebd.). Dies setzt finanzielle Ressourcen voraus, welche die Eltern oftmals nicht besitzen (ebd.). Hackenberg greift die Thematik der finanziellen Ressourcen auf und führt aus, dass die möglicherweise erhöhten Ausgaben für Hilfsmittel, Fahrten zu den Ärzten, Therapeuten und die Kinderbetreuung in Diskrepanz zu der eingeschränkten mütterlichen Berufstätigkeit stehen (ebd.). Hackenberg bezieht sich dabei auf eine empirische Erhebung von Hirschert. Hirschert befragte über eintausend Eltern behinderter Kinder in West- und Ostdeutschland zu ihrer beruflichen und familiären Situation im Spannungsfeld zwischen Berufstätigkeit, mütterlicher Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung (vgl. Hirschert, 2005, S. 325). Gerade die Betreuung von schwer behinderten Kindern nimmt viel Zeit in Anspruch, so dass Mütter ihre Erwerbstätigkeit stark reduzieren oder gar aufgeben müssen (vgl. Hackenberg, 2008, S.46). Einen Eindruck davon, wie viel Zeit die Betreuung eines behinderten Kindes in Anspruch nimmt, zeigen die Ergebnisse der empirischen Erhebung von Hirschert: Sie kommt zu dem Ergebnis, dass ein behindertes Kind jeden Tag durchschnittlich 6,8 Stunden Hilfe benötigt, welche zusätzlich zu den sowieso anfallenden altersspezifischen Unterstützungsleistungen bewerkstelligt werden muss (Hirschert, 2005, S.326). Hackenberg zieht aus den Ergebnissen der oben erwähnten Erhebung den Schluss, dass der grösste Teil der Betreuungsarbeit weiterhin von den Müttern geleistet wird (vgl. Hackenberg, 2008, S.46). Auch Krauss et al. kommen unter anderem durch die Auswertung einer Elternbefragung von Eckert (2008) zu der Aussage, dass es in der Regel die Mütter sind, welche einen Grossteil des pädagogisch-pflegerischen Umgangs mit ihrem behinderten Kind übernehmen und daher die Belastung in einem stärkeren Ausmass erleben (Krauss et al., 2019, S. 247).

6.3 Ressourcen und Erfahrungen eines persönlichen Gewinns

Belastungen und Herausforderungen, wie sie in Kapitel 6.2 beschrieben werden, sind häufig nur eine Seite der Medaille (vgl. Krauss et al., 2019, S. 249). Im aktuellen fachlichen Diskurs findet ein Umdenken statt, in dem die Situation von Familien mit einem behinderten Kind primär aus einer ressourcenorientierten Perspektive betrachtet wird (vgl. Eckert, 2014, S.21). Hackenberg vermutet, dass dieser Wandel mit den zunehmend positiv formulierten Fragestellungen in empirischen Studien zu tun haben könnte (vgl. Hackenberg, 2008, S.54). Somit steht der Wandel der Perspektive wohl direkt mit dem positiveren Blick der Forscher auf die Thematik in Zusammenhang (ebd.).

Der Begriff der Ressource hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen und ist in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Konzepten zu finden (vgl. Eckert, 2012, S. 29). Orientiert man sich an den Ressourcen einer Person, grenzt man sich in der Heilpädagogik von Begrifflichkeiten wie *Problemorientierung* oder *Defizitperspektive* ab. (ebd.).

Die verschiedenen Perspektiven auf den Begriff der Ressource unterscheiden sich dahingehend, dass die Ressource entweder abhängig oder unabhängig von Belastungen oder Stressoren betrachtet wird. Eckert beschreibt eine Perspektive, welche die Ressourcen und Probleme als entgegengesetzte Pole derselben Dimension sieht, jedoch mit fließenden Übergängen (ebd.). In diesem Verständnis werde die Existenz von Problemen unabhängig von dem Vorhandensein von Ressourcen betrachtet (ebd.).

Der Vorteil dieser Betrachtungsweise liegt nach Willutzki darin, dass Ressourcen und Probleme nicht gegeneinander aufgerechnet werden (vgl. Willutzki, 2003, S. 92f). Daher soll auch in der vorliegenden Arbeit zum Verständnis der Ressourcen diese Betrachtungsweise gewählt werden. Weiter ist man sich in der Fachliteratur weitgehend einig, dass für die genaue Bedeutung, die hinter dem Begriff *Ressource* steht, das Individuum ausschlaggebend ist. Nestmann schreibt dazu folgendes: „Letztlich alles, was von einer bestimmten Person in einer bestimmten Situation wertgeschätzt oder als hilfreich erlebt wird, kann als eine Ressource betrachtet werden“ (Nestmann, 1996, S. 342). Eckert erklärt, dass die Aspekte „[...] der *positiven Evaluation* und der *Funktionalität* ein Merkmal einer Person oder der Umwelt zu einer Ressource werden lassen“ (Eckert, 2012, S. 30). Weiter erklärt er, dass im Zusammenhang mit der Lebenssituation von Familien mit einem Kind mit einer Behinderung in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung meist eine Aufteilung der Ressourcen in folgende Ressourcenkategorien stattfindet: *personale* und *soziale Ressourcen* oder *familiäre* und *familienexterne Ressourcen*.

In der Heilpädagogik wird den Ressourcen bzw. der Ressourcenorientierung eine hohe Bedeutung beigemessen. Die Erkennung und Wahrnehmung von familiären Ressourcen und Bedürfnissen können in der Begleitung eines Kindes und der Kooperation²⁰ mit den Eltern genutzt werden (vgl. Eckert, 2012, S. 57). Nach Krauss et al. verfolgt dieser Schritt primär das Ziel, die Eltern in herausfordernden Situationen in ihren Bewältigungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen (vgl. Krauss et al., 2019, S. 253). In der Ausbildung an der Heilpädagogischen Hochschule Zürich wird gelehrt, wie wichtig es sei, die Ressourcen und Bedürfnisse von Kindern und Eltern zu kennen und nach Möglichkeit zu stärken. Um in diesem breiten Themengebiet einen Fokus zu setzen, soll die Auseinandersetzung mit den elterlichen Ressourcen und Bedürfnissen gezielt in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Fachpersonen stattfinden und wird daher in Kapitel 6.4 erneut aufgegriffen.

Hackenberg fasst auf deskriptive Weise eine Reihe von subjektiv bedeutsamen Aspekten des persönlichen Gewinns für Eltern von behinderten Kindern zusammen (ebd.). Diese Zusammenfassung

²⁰ Der Begriff der Kooperation wird in Kapitel 6.4 aufgegriffen und erläutert.

positiver Erfahrungen der Eltern basiert auf explorativen Studien von Stainton und Blesser (1998)²¹ sowie Taunt und Hastings (2002)²².

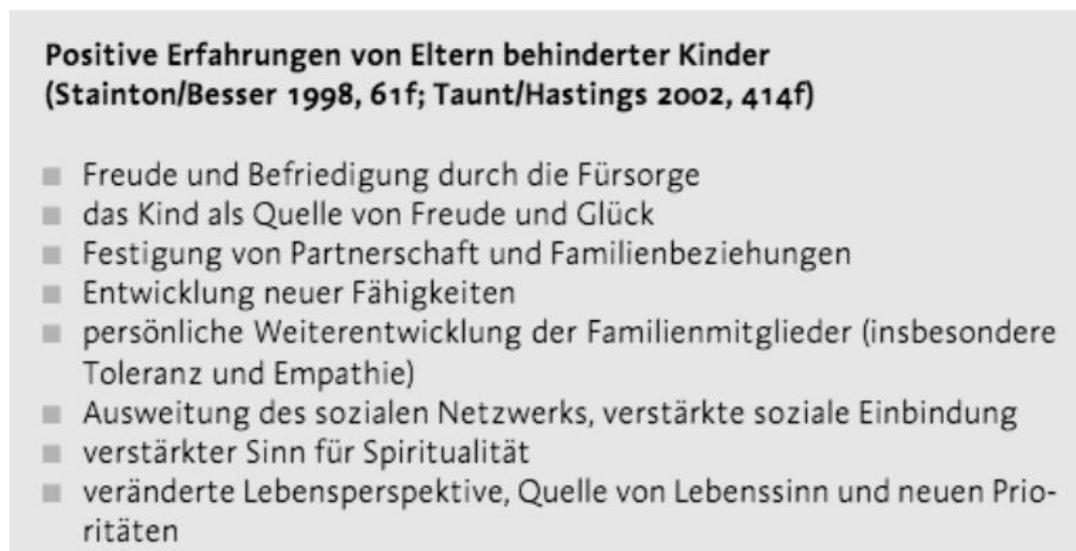


Abbildung 12: Positive Erfahrungen von Eltern behinderter Kinder (Hackenberg, 2009, S.55)

6.4 Erfordernisse der Zusammenarbeit mit Fachpersonen

Das vorliegende Kapitel verfolgt das Ziel, durch die Auseinandersetzung mit der aktuellen Fachliteratur Erkenntnisse zu erlangen, welche auf das professionelle heilpädagogische Handeln übertragen werden können. Zudem soll die Sicht der Eltern auf den Wechsel von einem integrierten Setting einer Regelschule in ein separatives Setting einer Sonderschule in Bezug auf die professionelle Unterstützung und Zusammenarbeit besser eingeordnet und verstanden werden.

In der Fachliteratur wird im Zusammenhang mit dem Begriff *Zusammenarbeit* auch oftmals der Begriff *Kooperation* verwendet, der nach Sodogé und Eckert folgendermassen definiert wird:

„Unter Kooperation zwischen Eltern und Fachleuten in heil- und sonderpädagogischen Arbeitskontexten verstehen wir eine Form der Zusammenarbeit, die die Konstitution förderlicher Entwicklungsbedingungen in unterschiedlichen Lebensbereichen für Kinder und Jugendliche erkennbar zum Ziel hat. Sie beruht auf einer tragfähigen und gleichberechtigten (Arbeits-) Beziehung, in der die unterschiedlichen Perspektiven, Kenntnisse und Erfahrungen der Beteiligten produktiv zusammengetragen und genutzt werden.“ (Sodogé & Eckert, 2007, S.11)

Krauss et al. schreiben, dass die Richtung, in welche der Weg einer Familie führt, in hohem Masse von den Hilfen abhängt, die ihr zur Verfügung stehen (vgl. Krauss et al., 2019, S. 252). Die Eltern würden ihren Alltag als weniger belastend empfinden, je mehr Unterstützung sie erhalten würden (ebd.). Diese Aussagen weisen darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit Fachpersonen als

²¹ Stainton und Blesser (1998) untersuchten im Rahmen einer qualitativen Studie die positive Wirkung, welche behinderte Kinder auf das Familienleben haben.

²² Taunt und Hastings (2002) befragten in ihrer Studie 47 Eltern zu den positiven Auswirkungen der Behinderung ihres Kindes auf das Familienleben.

Ressource für die Familien mit einem behinderten Kind gedacht ist, was leider nicht immer der Fall ist. Eckert greift diese Thematik auf und ist der Meinung, dass die Qualität der sozialen Netzwerke eine besondere Bedeutung erlangt, wenn diese von den Eltern als Ressource verstanden werden sollen (vgl. Eckert, 2012, S. 42). Nachfolgend soll auf diese von Eckert erwähnte Qualität eingegangen und erläutert werden, wie die Zusammenarbeit von Eltern und Fachpersonen gestaltet sein muss, damit sie von den Eltern tatsächlich als eine Ressource und nicht als zusätzliche Belastung erlebt wird.

Hilfsangebote stellen nicht allein durch ihr Vorhandensein eine gewinnbringende Ressource dar, sondern werden erst durch gegenseitiges Kennen und Anerkennen, etwa durch den Kontakt von Eltern und Fachleuten, dazu (vgl. Eckert, 2012, S. 42). Damit verbunden betont Eckert die Relevanz der „unaufhörlichen Beziehungsarbeit“ (ebd.). In diesem Sinne müsse ein ständiger Austausch zwischen Anbieter und Adressaten der Angebote stattfinden, in dem Wünsche und Bedürfnisse im Zuge einer Verbesserung der Passung der Hilfe formuliert werden können (ebd.). Im Gegensatz dazu steht die Erkenntnis von Kern, Sodogé und Eckert. Sie haben Ergebnisse empirischer Studien²³ untersucht, welche sich mit der Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern befassen und sind zum Schluss gekommen, dass sonderpädagogische Fachkräfte in der Praxis dazu tendieren, sich bei Schwierigkeiten im Kontakt mit Eltern aus der Zusammenarbeit zurückzuziehen (vgl. Kern, Sodogé & Eckert, 2012, S.78). Diese Beobachtung stützt die Aussage von Kern et al., dass, obschon die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften als ein selbstverständlicher Standard sonderpädagogischer Förderung verstanden wird, dieser Arbeitsbereich eine hohe Theorie-Praxis-Differenz aufweist (vgl. Kern et al., 2012, S.78).

Eckert betont, dass Familien mit einem Kind mit einer Behinderung grundsätzlich die gleichen Bedürfnisse wie Familien ohne Kinder mit einer Behinderung haben (vgl. Eckert, 2014, S.22).

Durch Institutionen und Fachleute wurden bereits zahlreiche Untersuchungen zu den spezifischen Bedürfnissen von Eltern in Bezug auf professionelle Unterstützung durchgeführt (vgl. Eckert, 2014, S.22). Eckert analysierte die Ergebnisse der Untersuchungen und differenziert diese in vier Ebenen, welchen sich die Bedürfnisse zuordnen lassen (vgl. Eckert 2007).

- *Bedürfnisse auf der Ebene der Informationsgewinnung:*
Gerade in der ersten Phase, in der die Eltern sich mit den Besonderheiten ihres Kindes konfrontiert sehen, ist es wichtig, dass sie zu der Situation passende, gut verständliche und differenzierte Informationen erhalten (vgl. Eckert, 2014, S.22). Auch später, mit der fortschreitenden Entwicklung des Kindes und den damit verbundenen Herausforderungen, ist das Bedürfnis nach Informationen, welche zur aktuellen Situation passen, vorhanden (ebd.).
- *Bedürfnisse auf der Ebene der Beratung:*
Die Beratung ist als Erweiterung der Informationsgewinnung zu betrachten (ebd.). Zentral ist dabei der Wunsch, individuelle und konkrete Fragestellungen besprechen zu können (ebd.).

²³ Kern et al. begründen ihre Aussage auf der Analyse empirischer Arbeiten folgender Autoren: Katz- Berstein (2001), Ritterfeld & Denhardt (1998), Sodogé (2003/ 2004), Sodogé & Eckert (2004/ 2007).

Auch rechtliche oder erzieherische Fragen können bei einer Beratung im Fokus stehen (ebd.). Die Bereitschaft, Empfehlungen der Fachpersonen im Alltag umzusetzen, hängt nach Sarimski, Hintermair und Lang von der Qualität der Beziehung zwischen den Eltern und den Fachpersonen ab (vgl. Sarimski, Hintermair & Lang, 2013, S. 86).

- *Bedürfnisse auf der Ebene der Entlastung:*
Entlastungen, welche zum Beispiel durch unterstützende Dienste erfolgen können, verfolgen das Ziel, die familiären, elterlichen oder kindliche Bedürfnisse umsetzen zu können (vgl. Eckert, 2014, S.22).
- *Bedürfnisse auf der Ebene der Kommunikation und Kontaktgestaltung:*
Eltern äussern den Wunsch nach einer offenen und wertschätzenden Kommunikation mit Fachleuten (vgl. Eckert, 2007, S. 54ff.). Sarimski et al. sind davon überzeugt, dass Eltern eine Zusammenarbeit dann als zufriedenstellend erachten, wenn sie sich als gleichberechtigte Partner in der Kommunikation anerkannt fühlen und die Bedürfnisse aller Familienmitglieder wahrgenommen werden (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 86). Kern et al. greifen die Thematik dieser Gleichberechtigung auf und erklären, dass die Kooperation eine heil- und sonderpädagogische Leitidee sei, welche sich durch ein in wechselseitiger Wertschätzung geprägtes Verhalten zwischen Professionellen und Betroffenen auszeichne (vgl. Kern et al., 2012, S. 78). Ausserdem würde sich diese Kooperation ausdrücklich gegen Fremdbestimmung wenden (ebd.). Die Qualität der Kommunikation stellt nach Sarimski et al. einen zentralen Faktor für das Gelingen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften dar (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 86). Demnach sollte die Fachperson aufmerksam zuhören, offene Fragen stellen, um die Sichtweise der Eltern zu verstehen und Problemlösungen zu finden, den Eltern durch ihre Reaktionen vermitteln, dass sie deren Gefühle wahrnimmt und durch inhaltliche Zusammenfassungen zeigen, dass die Äusserungen der Eltern verstanden wurden (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 86).

Kern et al. fassen auf der Basis von Forschungsergebnissen zum Nutzen und der Funktion der Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern folgende, für die heil- und sonderpädagogische Arbeit relevanten Begründungen zusammen: „Der Gewinn der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus für Bildungs- und Erziehungsprozesse wird im Allgemeinen an den Schulleistungen, den erreichten Abschlüssen und der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrem Sozialverhalten gemessen“ (Kern et al., 2012, S. 80). Der Erfolg von therapeutischen und sonderpädagogischen Massnahmen sei demzufolge dann sichtbar, wenn Schülerinnen und Schüler weitgehend dazu befähigt werden, möglichst vollständig am Bildungs- und Erziehungsprozess der allgemeinen Schule teilhaben zu können (vgl. Kern et al., 2012, S. 80). Nähere Erläuterungen dazu, sowie eine Definition des Begriffs *allgemeine Schule*, fehlen. Wir nehmen an, dass sich Kern et al. mit dem Begriff *allgemeine Schule* auf die Beschulung in der Regelschule beziehen. Diese Betrachtungsweise sehen wir etwas problematisch, denn dies würde nach einem erfolgten Wechsel von einem integrierten Setting in einer Regelschule in ein separatives Setting an einer Sonderschule bedeuten, dass die therapeutischen und sonderpädagogischen Massnahmen an der Regelschule

nicht erfolgreich waren. Diese Begründung und Sichtweise erscheint in Anbetracht der komplexen Thematik, in der wohl viele Faktoren berücksichtigt werden müssen, zu einfach und pauschal.

6.4.1 Kategorien der Zusammenarbeit

Aus der systemischen Perspektive benennen Kern et al. Aspekte, welche zu einer gelingenden, bzw. für alle Beteiligten zufriedenstellenden Kooperation beitragen: „Die Überzeugung, dass die Kooperation gewinnbringend ist, die Sichtbarmachung des Gewinns, die spezielle Schulung der Fachpersonen und die Formulierung von Arbeitsbündnissen, um die Kooperation zur gemeinsamen Aufgabe zu machen“ (vgl. Kern et al., 2012, S. 37). Ausgehend von Erkenntnissen der aktuellen fachlichen Auseinandersetzung haben Kern et al. einen Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften erarbeitet (vgl. Kern et al., 2012, S. 83). Der Vorteil dieses Kriterienkatalogs besteht darin, dass er eine Analysegrundlage für die Auseinandersetzung mit konkreten Konditionen der Kooperation aus der wissenschaftlichen und schulorganisatorischen Perspektive ermöglicht (ebd.). Nachfolgend sollen die vier zentralen Kategorien der Zusammenarbeit nach Kern et al. S. 83 ff. erläutert werden:

Grundlagen der Zusammenarbeit

In dieser Kategorie stehen Rahmenbedingungen der Kooperation auf schulorganisatorischer Ebene im Vordergrund. Ein zentrales Qualitätsmerkmal bezeichnet dabei die konzeptionelle Zusammenarbeit mit den Eltern innerhalb der Schule. Die Zusammenarbeit mit den Eltern sollte demnach vor dem Hintergrund festgelegter Vorgaben betreffend Inhalt, Gestaltung und Zielvorstellung durchgeführt werden. Strukturbezogene Kriterien dieser Kategorie umfassen die Zeiten und Räumlichkeiten für die Kooperation. Besonders die Fachpersonen sehen in der ausreichend zur Verfügung stehenden Zeit eine zentrale Grundlage für eine gelingende Kooperation. Ein weiteres Kriterium dieser Kategorie sind die fachlichen Kompetenzen der Fachpersonen. Dabei sind im Kontakt mit Eltern besonders Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen gefragt.

Die Gestaltung der Zusammenarbeit

Diese Kategorie umfasst Regeln einer gelingenden Zusammenarbeit, so wie sie in fachlichen Diskussionen erläutert werden. Kern et al. formulieren vier zentrale Attribute, welche in einer qualitativ hochwertigen Zusammenarbeit zum Tragen kommen: „Sie sollte vielfältig und flexibel sein, regelmässig stattfinden, vernetzt sein sowie geplant und dokumentiert werden“ (Kern et al., 2012, S. 85).

Mit Vielfältigkeit und Flexibilität ist die Notwendigkeit gemeint, die Zusammenarbeit im Hinblick auf die bestehenden Bedürfnisse der beteiligten Personen anzupassen. Regelmässigkeit beschreibt eine Kontinuität der Kontakte, die ein gesetzliches Mindestmass übersteigt, so dass die Zusammenarbeit auch unabhängig von konkreten Auslösern, etwa Problemsituationen, stattfindet. Die Vernetzung bezieht sich sowohl auf die Koordination von Angeboten, welche für die Eltern und Familien bedeutsam sind, als auch auf eine Unterstützung hinsichtlich der Vernetzung von Eltern und Familien mit den betreffenden Schulen. Planung und Dokumentation beschreiben den systematischen Umgang mit der Vorbereitung, der Zielsetzung und den Abläufen, welche einer konkreten Zusammenarbeit

zugrunde liegen. Damit kann die Möglichkeit zur Transparenz und Nachvollziehbarkeit geschaffen werden.

Inhalte der Zusammenarbeit

Kern et al. erklären, dass diese Kategorie nicht nur die Weitergabe von Informationen beinhaltet (vgl. Kern et al., 2012, S. 86). Eltern sollen einerseits adäquate Informationen zu Themen und Fragen erhalten, welche das Kind, seine Entwicklung und Förderung betreffen, andererseits auch zu schulorganisatorischen Aspekten. Beratungsangebote sind als Erweiterung der Informationsangebote zu betrachten und beschäftigen sich im schulischen Kontext auf Fragen zur Bildung und Erziehung (ebd.). Die Ausgangssituation ist bei einem Beratungsgespräch individuell und die Gesprächsführung ergebnisoffen (ebd.). Nach Kern et al. hat der familiäre Hintergrund nachweislich einen Einfluss auf das Lernverhalten und die Lernmotivation der Kinder (ebd.). Eltern sollen demnach gestärkt werden, sodass sie ihre Kinder in schulischen Belangen, beispielsweise den Hausaufgaben, unterstützen können (ebd.). Kern et al. betonen ausserdem, wie wichtig es ist, bei schulischen Entscheidungsprozessen transparent zu sein und den Eltern so weit wie möglich Mitbestimmungsmöglichkeiten anzubieten und aufzuzeigen.

Haltungen in der Zusammenarbeit

Nebst den handlungsbezogenen Kriterien, welche vorangehend erläutert wurden, sprechen Kern et al. den zentralen Stellenwert der Grundhaltung der Schule, insbesondere der sonderpädagogischen Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit den Eltern, an (vgl. Kern et al., 2012, S. 87). So verlange eine Kooperation die Reflexion der persönlichen Haltungen und des eigenen Berufsethos (ebd.). Es soll eine positive Atmosphäre geschaffen werden, welche im direkten Kontakt mit den Eltern von Offenheit und Vertrauen geprägt ist (ebd.). Daher muss den Eltern vermittelt werden, dass sie in der Schule willkommen sind, ernst genommen und akzeptiert werden und ihre Sichtweise einbringen können (ebd.). Kern et al. betonen die Wichtigkeit der Gleichberechtigung als Grundhaltung, um einen Kontakt auf Augenhöhe aufzubauen (ebd.).

6.4.2 Die Sicht der Eltern auf die Zusammenarbeit

Kern et al. entwickelten auf der Basis der formulierten Kriterien zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften einen Fragebogen. Im Rahmen eines Forschungsprojekts der Hochschule für Heilpädagogik Zürich fragten sie Eltern von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf danach, wie sie die Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Fachpersonen in der Praxis bewerten (vgl. Kern et al., 2012, S.36). Die geringe Beteiligung von nur 42 Elternteilen erklären sich Kern et al. mit dem scheinbar aufwändigen und hindernisreichen Vorgehen, als auch damit, dass der Fragebogen möglicherweise als zu anspruchsvoll und umfangreich erlebt wurde (ebd.). Somit fiel die Stichprobe eher klein aus und ist daher auch nicht repräsentativ, weshalb nach der abschliessenden Auswertung auf eine umfassende Statistik zur Darstellung der Ergebnisse verzichtet wurde (vgl. Kern et al., S.39). Zudem muss erwähnt werden, dass sich der Fokus der Befragung nicht ausschliesslich auf den Personenkreis richtete, mit dem wir uns in der vorliegenden Arbeit beschäftigen, nämlich den Eltern von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung im Kanton

Zürich²⁴. Die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt sind für die vorliegende Masterarbeit dennoch von Interesse. Die Auswertung der Befragung eröffnet die Möglichkeit, einen Einblick in die Sichtweisen der Eltern auf die Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Fachkräften zu erhalten. Wir nehmen an, dass sich die Sichtweisen von Eltern mit Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung in dieser Zusammenarbeit nicht massgeblich von denjenigen der zu befragenden Eltern unterscheidet.

Aus den Erhebungen in Form von Fragebögen geht hervor, dass die Eltern besonderen Wert auf folgende Aspekte legen:

- Eine positive Atmosphäre im Schulhaus
- Eine positive Atmosphäre in der Kooperation mit den Fachpersonen
- Die Überzeugung der Beteiligten, dass die Zusammenarbeit wirksam ist
- Die Gleichberechtigung der Fachpersonen und Eltern an der Erziehung des Kindes (vgl. Kern et al., 2012, S. 39).

Die nachstehende Abbildung zeigt nach der Auswertung der Befragung der Eltern jene Items²⁵, bei welchen der Unterschied bezüglich dem *Ist-Zustand* und der von ihnen beigemessenen *Wichtigkeit* am grössten ist:

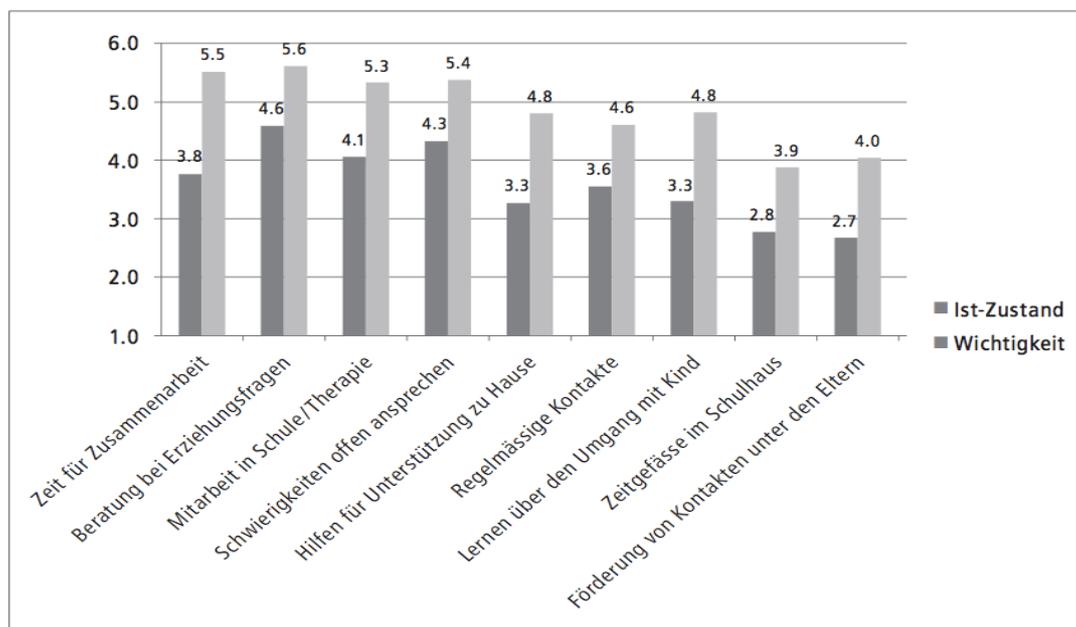


Abbildung 13: Items mit hoher Diskrepanz zwischen Ist- Zustand und Wichtigkeit (vgl. Kern et al. S.40)

²⁴ Im Forschungsbericht sprechen Kern et al. von „Kindern mit besonderem Förderbedarf“. Ob dabei auch Eltern von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung befragt wurden, ist nicht ersichtlich (vgl. Kern et al., 2012, S. 36). Aus dem Forschungsbericht geht jedoch hervor, dass 26 der befragten Elternpaare, aus dem Kanton Zürich stammen (vgl. Kern et al., 2012, S. 39).

²⁵ Von engl. Elemente

Kern et al. beurteilen die Zusammenarbeit der Eltern und Fachpersonen an Schulen des Kantons Aargau und Zürich insgesamt als gut bis sehr gut (vgl. Kern et al., 2012, S. 41). Handlungsbedarf besteht noch darin, mehr Zeitgefässe mit ausreichend Zeit für die Zusammenarbeit zu schaffen (ebd.). Ausserdem würden sich die Eltern wünschen, dass regelmässig Gespräche stattfänden, welche unabhängig von aktuellen Situationen wären (vgl. Kapitel 6.4.1) (ebd.). Zudem würden sie sich von den Fachpersonen vermehrt konkrete Hilfestellungen wünschen (ebd.). Diese konkreten Hilfestellungen beziehen sich auf die Unterstützung der Kinder beim Lernen zu Hause, der Beratung zu allgemeinen Erziehungsfragen und die Vermittlung von Kontakten zu Eltern von Kindern, welche ähnliche Schwierigkeiten haben (ebd.).

6.5 Fazit

Wie eingangs des Kapitels erwähnt, lassen sich die Erkenntnisse, welche in der theoretischen Auseinandersetzung gemacht wurden, auf heilpädagogisches Handeln übertragen. Der Anspruch an diesen Theorie-Praxis-Transfer kann zuweilen bedrückend sein. Als Fachperson müssen in der Zusammenarbeit mit Eltern viele unterschiedliche Faktoren beachtet werden, während die zeitlichen Ressourcen dafür eher knapp bemessen sind, was frustrierend sein kann. Ausreichend Zeit für die Zusammenarbeit zu haben, wird sowohl von den Eltern als auch von den Fachpersonen für eine gelingende Kooperation als fundamental eingeschätzt (vgl. Kapitel 6.4.1). Wie im vorangegangenen Kapitel wiederholt erwähnt wird, scheint es zentral zu sein, dass ein Austausch mit den Eltern im Sinne einer unaufhörlichen Beziehungsarbeit stattfindet. Damit wird eine Gesprächskultur institutionalisiert, die auch dann besteht, wenn nicht gerade ein aktuelles Problem besprochen werden muss. Die Erkenntnis von Kern et al., dass sonderpädagogische Fachkräfte in der Praxis dazu tendieren, sich bei Schwierigkeiten im Kontakt mit Eltern aus der Zusammenarbeit zurückzuziehen, lässt aufhorchen (vgl. Kern et al., 2012, S.78). Auch der Wechsel eines Kindes oder Jugendlichen von einem integrierten Setting in einer Regelschule in ein separatives Setting in eine Sonderschule kann eine solch schwierige Situation darstellen, in der Eltern und Fachpersonen weiterhin eng miteinander arbeiten und sich austauschen müssen. Wir vermuten, dass der angesprochene Rückzug der Fachpersonen genau dann passiert, wenn vorangehend keine tragfähige Gesprächskultur zu den Eltern aufgebaut wurde. In schwierigen Situationen ist eine enge Zusammenarbeit und ein regelmässiger Austausch zwischen Eltern und Fachpersonen überaus wichtig. Wird die Zusammenarbeit in solchen Situationen unterbrochen, entsteht bei den Eltern möglicherweise das Gefühl, mit der Situation allein gelassen oder nicht ernst genommen zu werden, was Konflikten Raum zur Entstehung schafft. Besonders bedeutsam scheint bei der Zusammenarbeit eine wertschätzende Grundhaltung und der Austausch auf Augenhöhe von Seiten der Fachpersonen wie auch den Eltern zu sein.

Eckert et al. sprechen von einer Diskrepanz zwischen theoretisch Wünschenswertem und praktisch Machbarem (vgl. Eckert et al., 2012, S. 76). Die theoretische Auseinandersetzung zeigt auf, welche Aspekte im Hinblick auf eine gelingende Kooperation beachtet werden sollten. Für uns als zukünftige Heilpädagoginnen stellt sich die Frage, wie sinnvoll mit den Ansprüchen und Erwartungen, welche als Fachperson an uns gestellt werden, umgegangen werden kann. Wichtig scheint es, um die theoretisch basierten Grundsätze einer gelingenden Kooperation zu wissen. Die eigene Handlung sowie das

Berufsethos soll vor diesem Hintergrund immer wieder reflektiert werden. So kann eingeschätzt werden, welche relevanten Aspekte bei der Kooperation bereits berücksichtigt und umgesetzt und welche Aspekte möglicherweise vermehrt beachtet werden sollten.

7 Forschungsmethodik

Im Folgenden soll aufgezeigt und erläutert werden, mit welchen Verfahren und Instrumenten den forschungsleitenden Fragestellungen nachgegangen wurde.

7.1 Erhebungsverfahren

Eine besondere Form der Datenerhebung im qualitativen Forschungsprozess stellen nach Misoch Interviews dar, da sie auf der Basis mündlicher Kommunikation erhoben werden (vgl. Misoch, 2015, S.13). Mayring formuliert dies folgendermassen: „Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsinhalte“ (Mayring, 2016, S.66). Für das Thema unserer Masterarbeit „Von der Integration in die Separation – Sicht der Eltern von kognitiv beeinträchtigten Kindern“ ist eine Datenerhebung mittels Interviews deshalb von besonderer Bedeutung. Die Eltern sollen möglichst offen über ihre subjektiven Erfahrungen berichten können. Misoch unterscheidet dabei drei Interviewarten aufgrund ihres Strukturierungsgrades:

- *Standardisierte Interviews*: kommen in der quantitativen Sozialforschung zum Tragen und geben die Fragen sowie Antwortoptionen als auch die Reihenfolge der Fragen fest vor (vgl. Misoch, 2015, S.14).
- *Halboffene bzw. halb-/semistrukturierte Interviews*: ein Leitfaden mit relevanten Themen und Fragestellung gibt Orientierung, jedoch gibt es keine Vorgaben über die Reihenfolge der Fragen oder Antwortmöglichkeiten. Die Interviewten können frei antworten. Alle Themen des Leitfadens müssen jedoch angesprochen werden, um eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten (ebd., S.14f).
- *Offene/unstrukturierte/narrative Interviews*: Bei dieser Form des Interviews kann der Interviewte frei zu dem vorgegebenen Thema Auskunft geben. Die Strukturierung und individuelle Schwerpunktsetzung wird dabei dem Interviewten überlassen (ebd., S.15).

Für unsere Masterarbeit bietet sich die Form des halboffenen Interviews wie das problemzentrierte Interview (vgl. Kapitel 7.1.1) als favorisiertes Mittel der Datenerhebung an, da wir eine optimale Vergleichbarkeit der Aussagen der Eltern erzielen möchten. Hierbei sollen das Thema und die Fragen vorgegeben sein, die Eltern sollen sich aber möglichst ohne Vorgaben dazu äussern können. Auch vor dem Hintergrund der gemischten Auswertungsanalyse von deduktiver und induktiver Kategorisierung, wie es in Kapitel 7.1.1 erläutert wird, ergibt ein halbstrukturiertes Interview Sinn. So möchten wir in der vorliegenden Arbeit theoretisches Vorwissen mit neuen, aus den Interviews gewonnenen Erkenntnissen verknüpfen.

7.1.1 Das Problemzentrierte Interview

Nach Misoch handelt es sich bei einem problemzentrierten Interview (PZI) um eine spezifische Form von Leitfadeninterview, welches zum Ziel hat, „... subjektive Sichtweisen oder Sinnkonstruktionen von Individuen im Hinblick auf ein bestimmtes gesellschaftlich relevantes Thema („Problem“) zu untersuchen, um abschliessend zu einer Theoriegenerierung zu gelangen; zentrales Prinzip ist dabei

das Erzählen (Narration)“ (Misoch, 2015, S.71). Das Besondere an dieser Interviewform ist, dass induktive und deduktive Schritte miteinander verbunden werden (ebd., S.71). Nach Mayring stützt sich das PZI auf folgende Grundgedanken:

- Subjektive Bedeutung soll durch das Zu-Wort-Kommen des Subjekts selbst eruiert werden.
- Dazu soll eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Befragten aufgebaut werden.
- Es werden konkrete gesellschaftliche Probleme aufgegriffen, die zuerst theoretisch analysiert wurden.
- Der Interviewleitfaden stellt eine Orientierung dar. Die Befragten sollen aber offen, das heisst ohne Vorgaben, darauf antworten können (vgl. Mayring, 2016, S.69)

Sowohl Misoch als auch Mayring halten sich bei der Darlegung des PZIs an die Regeln der *Grounded Theory* nach Witzel. Dabei gilt es, drei Grundprinzipien zu beachten (vgl. Misoch, 2015, S.72f; Mayring, 2016, S.69ff):

- Die *Problemzentrierung* bedeutet, dass an ein gesellschaftlich relevantes Problem angeknüpft wird, dessen objektive Aspekte sich der Forscher vor dem Interview erarbeitet hat.
- Die *Gegenstandsorientierung* des Verfahrens bedeutet, dass ggf. die verschiedenen Methoden der Datenerhebung wie Einzelinterviews, Gruppeninterviews, usw. flexibel angewendet werden sollen. Dies geschieht mit der Absicht, sich am Gegenstand zu orientieren und nicht an vorab festgelegten Instrumenten.
- Die *Prozessorientierung* bedeutet, dass sich der Interviewleitfaden prozesshaft entwickelt und im Laufe der Interviewphase nach jedem Interview überarbeitet und gegebenenfalls angepasst wird.

Der Ablauf eines PZIs kann wie folgt dargestellt werden.

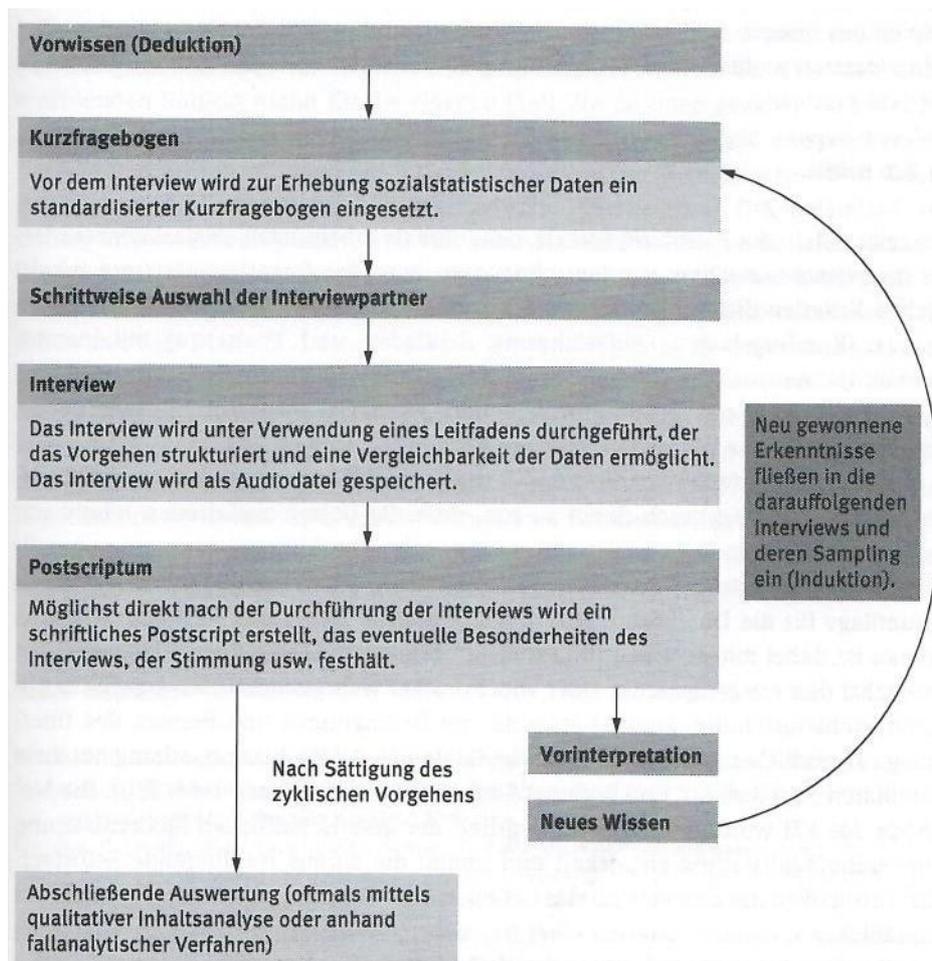


Abbildung 14: Ablauf eines problemzentrierten Interviews (Misoch, 2015, S. 75)

Misoch stützt sich beim Ablauf des PZIs auf vier zentrale Elemente, die von Witzel aufgestellt wurden:

- Der *Kurzfragebogen* erhebt soziodemographische Daten und soll das Interview nach Misoch zu Beginn entlasten (vgl. Misoch, 2015, S.73). Unseren Kurzfragebogen, der sich im Anhang (vgl. Anhang 15.3) befindet, haben wir vorgängig den Eltern zugeschickt, um das Interview zeitlich nicht in die Länge zu ziehen. Wir weichen hier von Misochs Empfehlung ab.
- Die *Aufzeichnung/Speicherung* des PZIs als Audiodatei ist wichtig, damit es vollständig transkribiert werden kann. Wir haben die Interviews mit einem Zoom H1 Audiorecorder aufgenommen.
- Dem PZI soll ein *Leitfaden* zugrunde gelegt werden, damit das Interview thematisch und inhaltlich fokussiert bleibt und ein Datenabgleich möglich ist. Unser Leitfaden basiert auf Konzepten von Misoch, Stigler und Felbinger sowie Helfferich (vgl. Anhang 15.4).
- Ein *Postscript*, unter welchem man eine kurze schriftliche Skizze der Gesprächssituation, der Atmosphäre oder von verbalen/nonverbalen Besonderheiten versteht, soll nach dem Gespräch festgehalten werden (vgl. Misoch, 2015, S.73). Eder nennt dies ein *Kontextprotokoll*

und es kann dem Interviewenden dazu dienen, das gesamte Gespräch nochmals zu reflektieren und eigene Beobachtungen oder Eindrücke zu vermerken. (Eder, 2005, S.127). Wir haben uns an das Kontextprotokoll von Eder gehalten (vgl. Anhang 15.6).

7.1.2 Der Leitfaden

Im Folgenden soll auf die Funktionen, Prinzipien und Struktur des Leitfadens eingegangen werden, der dem PZI zugrunde liegt.

Funktionen des Leitfadens

Der Leitfaden ist nach Misoch das zentrale Element eines qualitativen Interviews, das vor allem eine inhaltliche Steuerungsfunktion übernimmt (vgl. Misoch, 2015, S.65). Die Strukturierung übernimmt der Forscher, in diesem Falle wir Studierenden, durch die Formulierung des Leitfadens (ebd.). Der Leitfaden stellt den „roten Faden“ im Interview dar, in dem alle relevanten Themen aufgelistet werden (ebd., S.66). Welchen Grad an Strukturierung der Leitfaden dabei aufweist, ist nach Misoch dem/den Forscher/n überlassen (ebd.). Misoch schreibt, dass im Leitfaden möglichst offene Fragen formuliert werden sollten, damit die Befragten auch offen über ihre Erfahrungen, Gedanken und Erlebnisse erzählen können und somit genügend Raum für neue Erkenntnisse bleibt (ebd.). Der Leitfaden dient damit dem Zweck, dass alle themenrelevanten Fragen gestellt werden, um so die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten (ebd.). Stigler und Felbinger sehen eine mögliche Funktion des Leitfadens auch darin, dass er die Interviewsituation strukturieren kann (vgl. Stigler und Felbinger, 2005, S.132). Sie weisen ausserdem darauf hin, dass es je nach Fachgebiet oder sozialem Milieu der Befragten hilfreich sein kann, den Interviewleitfaden im Voraus zu versenden, damit sich die Befragten auf das Interview vorbereiten können (ebd.). Wir sendeten den Eltern nicht den gesamten Interviewleitfaden zu. Wir wollten verhindern, dass den Eltern das Gefühl vermittelt wird, sie müssten ihre Antworten vorbereiten, wodurch im schlimmsten Fall jegliche Spontaneität verloren gegangen wäre. Wir sendeten den Eltern aber vorgängig eine Auflistung der Themen zu, welche während des Interviews angesprochen werden sollten. Dies geschah auch, um den Eltern eine mögliche Nervosität vor dem Interview zu nehmen.

Prinzipien des Leitfadens

Der Leitfaden folgt nach Misoch drei Grundprinzipien aus der qualitativen Forschung, die Reinders (2005) aufgestellt hat:

- *Offenheit*: es werden keine vorab gesetzten Hypothesen überprüft, sondern subjektive Erfahrungen und Handlungen der Interviewten analysiert. Für den Leitfaden bedeutet dies, dass er erstens, *flexibel gestaltet* ist und jederzeit angepasst werden kann. Und zweitens, dass der Leitfaden *flexibel gehandhabt* werden kann, indem beispielsweise die Reihenfolge der Fragen abgeändert werden kann. Unabdingbar ist dabei lediglich, dass alle Themen des Leitfadens angesprochen werden (vgl. Misoch, 2015, S.66f).
- *Prozesshaftigkeit*: Das subjektive Empfinden ist nicht statisch, sondern prozesshaft. Deshalb sind Fragen relevant, die eine *Analyse des Vergangenheits-Gegenwarts-Prozesses* ermöglichen, wie beispielsweise Fragen nach der Vergangenheit oder nach Veränderungen.

Auch Fragen, die eine *Analyse des Ich-Andere-Prozesses* ermöglichen sind relevant. Damit sind beispielsweise Fragen nach der Rolle der sozialen Umwelt gemeint, die für die Entstehung von Sichtweisen und Fragen nach deren Veränderungen verantwortlich sind (ebd., S.67).

- *Kommunikation*: Wichtig für das Gelingen eines Interviews sind folgende Punkte:
 - *Sprachniveau*: Die Sprache sollte sich auf dem Niveau des Gegenübers, sprich dem Interviewten befinden.
 - *Verständlichkeit der Fragen*: es sollten wenig bis keine Fachtermini gebraucht, eine einfache Fragestruktur angewendet und nur eine Frage zur gleichen Zeit gestellt werden.
 - *Nähe zu alltäglichen Sprachregeln*: das Interview sollte möglichst wie ein Alltagsgespräch ablaufen, was eine flexible und offene Handhabung des Leitfadens voraussetzt.
 - *Aushandlung über Inhalte*: das Interview sollte offen für neue Inhalte sein, die sich zusätzlich zu den Leitfragen aus der Interaktion ergeben (ebd., S.67f).

Struktur des Leitfadens

Die Struktur eines Leitfrageninterviews folgt nach Misoch vier Phasen und nach Mayring drei Phasen, die sich nur teilweise überschneiden. Da wir alle diese Phasen als wichtig erachten, sollen sie im Folgenden gesamthaft aufgeführt werden. Die vier Phasen von Misoch (und teilweise von Mayring, wo erwähnt) stellen sich folgendermassen dar (vgl. Misoch, 2015, S.68f; Mayring, 2016, S.70):

- *Informationsphase*: der Befragte wird über die Zielsetzung der Studie informiert und die Vertraulichkeit der Daten wird angesprochen. Die Einverständniserklärung zum Interview wird unterzeichnet.
- *Einstiegsphase (oder Sondierungsfragen nach Mayring)*: Allgemein gehaltene Einstiegsfrage/n wird/werden gestellt, um die subjektive Bedeutung des Themas für den Befragten zu eruieren. Die Frage/n sollte/n offen formuliert sein, damit der Befragte ins Erzählen kommt und leichter in die Interviewsituation findet.
- *Hauptphase (oder Leitfadenfragen nach Mayring)*: die Fragen beziehen sich auf Themenaspekte, welche für das Interview zentral sind und als Fragestellungen im Interviewleitfaden festgehalten werden. Die Fragen können deduktiver (aus dem Vorwissen heraus) oder induktiver (aus neuen Informationen) Natur sein.
- *Abschlussphase*: Dient der Reflexion des Interviews und der Frage, ob wichtige Informationen unerwähnt geblieben sind.

Mayring führt als dritte Phase Fragen an, die während des Interviews ad hoc gestellt werden und deshalb nicht schriftlich im Leitfaden vermerkt sind. Trotzdem erscheinen sie uns wichtig und sollen deshalb erwähnt werden.

- *Ad-hoc-Fragen*: Fragen, die über den Leitfaden hinaus relevante Aspekte aufgreifen und sich aus dem Interview ergeben.

Erstellen des Leitfadens

Stigler und Felbinger geben Hilfestellungen zur Konstruktion eines Leitfadens. Sie unterscheiden dabei drei Themenkreise (vgl. Stigler und Felbinger, 2005, S.130f):

1. *Theoretische und lebensweltbezogene Relevanz der Fragen*:

Wir haben die Fragen so gewählt, dass sie für das Forschungsthema relevant sind. Zudem sollen Hintergründe, tieferegreifende Erlebnisse, Handlungen und Gedanken an die Oberfläche gebracht werden.

2. *Strukturierung des Leitfadens*:

Wir haben unsere Fragen nach der inhaltlichen Reihenfolge in Frageblöcke gebündelt.

3. *Formulierungsstrategien und Fragetypen*:

Die Formulierungen der Fragen haben nach Stigler und Felbinger einen grossen Einfluss auf die Qualität der Ergebnisse (ebd., S.131). Deshalb ist es wichtig angemessene Fragetypen zu finden, die vor allem für das Gegenüber verständlich sind. Angelehnt an Stigler und Felbinger haben wir folgende Fragetypen in unseren Interviewleitfaden aufgenommen.

- *Fragen zum Gesprächseinstieg*: erzählgenerierende, aber nicht zu persönliche Fragen.
- *Erzählaufforderungen*: als Kern von qualitativen Interviews fallen darunter alle Stimuli, die das Gegenüber auffordern über Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungen zu erzählen.

Bei der Erstellung des Leitfadens haben wir uns an die Strukturierung von Misoch, wie oben aufgeführt, mit der Informations-, Einstiegs-, Haupt- und Abschlussphase gehalten. Während der Erarbeitung der Fragen haben wir uns teilweise an das SPSS-Prinzip, nämlich den Schritten *Sammeln*, *Prüfen*, *Sortieren* und *Subsumieren* von Helfferich gehalten (vgl. Helfferich, 2011, S.182-189). Dies bedeutet, dass wir in einem ersten Schritt möglichst viele Fragen zum Forschungsgegenstand *gesammelt* haben, unabhängig von speziellen Kriterien oder Anforderungen. Bevor der *Prüfschritt* nach Helfferich durchgeführt wurde, haben wir in einen Zwischenschritt eingelegt: wir haben Themenkategorien gebildet, welchen die Fragen in Fragebündeln zugeordnet werden konnten. Damit wollten wir verhindern, dass eventuell wichtige Inhalte durch blosse Streichungen verloren gehen. In einem nächsten, dem vorher erwähnten Prüfschritt nach Helfferich, haben wir dann durch Prüffragen diejenigen Fragen eliminiert, die nur dem reinen Bestätigen von Vorwissen gedient oder keine Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen zugelassen hätten (vgl. Helfferich, 2011, S.182ff). Im dritten Schritt des *Sortierens* haben wir die verbleibenden Fragen nach Inhalt oder zeitlicher Abfolge (was geschah vorher/nachher) sortiert und gebündelt. Im vierten Schritt, dem Subsumieren (= Unterordnen), hat unser Leitfaden seine jetzige Form erhalten. Die folgende Darstellung zeigt die Gliederung unseres Leitfadens:

Hauptphase			
Erzählaufforderung	Check/Memo	Ergänzende Fragen	Aufrechterhaltung- und Steuerungsfragen

Abbildung 15: Gliederung Interviewleitfaden

In der ersten Spalte haben wir Erzählaufforderungen aufgeführt, die wir für die gebündelten Fragen gefunden haben. In der zweiten Spalte haben wir Check- bzw. Memostichworte notiert. Die Checkstichworte dienen dabei der Kontrolle, ob alle wichtigen Inhalte angesprochen wurden. Memofragen werden dann gestellt, wenn gewisse Aspekte nicht von selbst vom Interviewten angesprochen wurden. In der dritten Spalte haben wir Fragen notiert, welche den Interviewten ergänzend gestellt werden können. In der vierten Spalte haben wir Aufrechterhaltungs- oder Steuerungsfragen notiert, die nonverbaler Natur sein können (als Bestätigung nicken, andere unterstützende Gestik/Mimik) oder auch gezielt ausformuliert sind.

Der Leitfaden ist im Anhang zu finden (vgl. Anhang 15.4).

7.1.3 Die Stichprobe

Qualitative Studien arbeiten nach Döring und Bortz zumeist mit einer kleinen Stichprobe, im Normalfall im ein- bis zweistelligen Bereich (vgl. Döring und Bortz, 2016, S.302). Da wir unsere Masterarbeit zu zweit schreiben, haben wir eine Stichprobe im zweistelligen Bereich angestrebt. Da die Stichprobe im qualitativen Forschungsansatz im Gegensatz zu quantitativen Studien eher klein ist, wird hier zumeist eine „bewusste bzw. absichtsvolle Auswahl von Fällen“ als Stichprobenverfahren angewandt (Döring und Bortz, 2016, S. 302). Auch wir haben eine Sampling-Strategie gewählt, bei welcher wir eine gezielte Auswahl an bestimmten Arten von Fällen getroffen haben (ebd., S.302). Dazu haben wir das Schneeballverfahren eingesetzt (ebd., S.308):

Da wir unser Studium an der HfH Zürich Vollzeit absolvieren, sind wir in unserer momentanen Lebenssituation an keiner Schule angestellt, die uns einen direkten Zugriff auf Kontaktdaten von Eltern ermöglichen könnte, die sich für Interviews zum Thema unserer Masterarbeit eignen würden. Um dennoch möglichst viele aussagekräftige Interviewpartner engagieren zu können, haben wir auf das Schneeballverfahren zurückgegriffen, welches von Döring und Bortz, sowie Misoch näher erklärt wird (vgl. Döring und Bortz, 2016, S.308; Misoch, 2015, S.187f und S.193f).

Beim Schneeballverfahren wird die Rolle eines sogenannten *Gatekeepers* (engl. Pförtner) genutzt, der Zugang zu einem für den Interviewenden schwer zugänglichem Feld eröffnen kann (vgl. Misoch, 2015, S.187). Schwer zugängliche Zielpersonen können so durch den Gatekeeper erreicht und für ein Interview angefragt werden. Diese können wiederum in ihrem Umfeld weitere Personen ansprechen, die für ein Interview in Frage kämen.

Der Vorteil dieses Verfahrens ist zum einen, dass der Zugang zu einem schwer zugänglichen Feld relativ leicht eröffnet werden kann und zugleich Zielpersonen nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden können (ebd.). Überdies kann schneller eine Vertrauensbasis geschaffen werden, da es sich meist um Personen handelt, die sich untereinander kennen. Nachteil bei diesem Verfahren kann sein, dass erst durch den Gatekeeper, später auch durch die neuen Kontaktpersonen eine bewusste oder unbewusste Vorselektion stattfinden kann, indem der Gatekeeper bestimmte Personen nennt oder anschreibt und andere nicht (vgl. Misoch, 2015, S.194).

Für diese Arbeit haben verschiedene Schulleitungen in der Region Zürich die Rolle der Gatekeeper übernommen, sowie eine Bekannte bei Insieme Schweiz, die Zugang zu vielen in Frage kommenden Eltern hat. Insgesamt haben wir durch dieses Verfahren die Kontakte zu fünfzehn Interviewpartnern erhalten. Zehn davon haben wir vor allem nach dem Kriterium ausgewählt, wie lange die Kinder jeweils in der Regelschule integriert waren. Als besonders interessant haben wir Fälle erachtet, bei welchen die Kinder über mehrere Jahre hinweg in eine Regelklasse integriert waren, bevor sie in eine separative Beschulung gewechselt haben. Unserer Meinung nach haben Eltern dieser Kinder einen besonders grossen Erfahrungsschatz, der ihnen einen guten Vergleich zwischen integrativem und separativem Setting ermöglicht. Insgesamt haben wir somit sieben Eltern oder Elternpaare interviewt, die mehrjährige Erfahrungen mit einer Integrationssituation ihrer Kinder gemacht haben. In den drei anderen Familien hat das Kind nach dem Besuch des Kindergartens an eine Sonderschule gewechselt.

Uns ist bewusst, dass der Aussagecharakter unserer Studie durch mehrere Faktoren eingeschränkt wird. Döring und Bortz sprechen dies unter dem Stichwort der „Selbstselektions-Stichprobe“ an (vgl. Döring und Bortz, 2016, S.306). Bei der Selbstselektions-Stichprobe geht es darum, dass sich hauptsächlich Personen melden, die eine hohe Motivation oder ein persönliches Interesse am Thema aufweisen. Dies trifft auch in unserem Fall zu. Aus Datenschutzgründen durften uns die Schulen für die Interviews keine Kontaktangaben von Eltern vermitteln. Wir konnten also nicht in direkten Kontakt mit den infrage kommenden Eltern treten, sondern mussten den Weg über die verschiedenen Schulleitungen gehen, die dann wiederum betroffene Eltern über unser Anliegen informierten. So verfassten wir einen Brief, in dem wir den Eltern unser Anliegen und die Absicht des Interviews erklärten. Die Schulen leiteten diesen Brief an die Eltern weiter. Die Eltern mussten sich dann freiwillig bei uns melden oder ihre Einwilligung zur Kontaktaufnahme geben, was ein hohes Mass an Eigenmotivation voraussetzt. Eltern, die dem Thema vielleicht etwas skeptischer gegenüberstehen, werden sich eventuell nicht bei uns gemeldet haben. Dies kann zu einer Verzerrung der Aussagekraft führen. Ausserdem arbeiten wir mit einer eher kleinen Stichprobe, welche nicht repräsentativ für die gesamte betroffene Elternschaft stehen kann, die sich für das Thema qualifizieren würde. Jedoch geben auch Einzelfälle einen ersten Einblick ins Feld und können Hinweise darauf geben, was im Bereich der Integration bzw. Separation noch näher erforscht werden könnte.

Wir denken, dass unsere Arbeit insgesamt wertvolle Einblicke in die Gedankenwelt und Lebenssituation von Eltern mit kognitiv beeinträchtigten Kindern gibt, welche sich nicht nur auf eine einzige Schule oder Gemeinde beschränken, sondern sich über den ganzen Kanton Zürich hinweg verteilen. Eine Auflistung unserer Stichprobe befindet sich im Anhang (vgl. Anhang 15.2).

7.1.4 Das Interview

Die Eltern werden in den Interviews ihre persönlichen Gedanken, Erfahrungen, Ansichten und Erlebnisse preisgeben, die der Schweigepflicht durch die Interviewenden unterliegen. Für Interviews gelten allgemeine Bestimmungen zur Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten, sowie das Datenschutzgesetz. Helfferich spricht relevante Punkte für qualitative Interviews an (vgl. Helfferich, 2011, S.190f).

- *Einwilligungserklärung:* Ohne Einwilligungserklärung der Befragten darf kein qualitatives Interview verwendet werden. Der/die Befragte/n muss/müssen in Kenntnis darüber gesetzt werden, wie die Daten erhoben und verwendet werden. Dabei sind Punkte wie die Benennung des Zwecks der Forschung samt Verantwortlichkeiten, Informationen zur vorgesehenen Verarbeitung der Daten und auch ein Hinweis auf die Möglichkeit des jederzeitigen Widderrufs der Einwilligung zu berücksichtigen.
- *Die Anonymisierung:* Die Transkripte der Interviews müssen anonymisiert werden, so dass personenbezogene Einzelangaben nicht mehr einer bestimmten Person zugeordnet werden können.
- *Das Trennungs- und Lösungsgebot:* die Tonträger sind zu löschen, sobald das Forschungsprojekt abgeschlossen ist. Adressen oder Telefonnummern müssen getrennt von den Interviewdaten aufbewahrt werden, falls sie aus Gründen der Forschungsnotwendigkeit nicht gelöscht werden können.
- *Verpflichtung der Mitarbeitenden auf die Wahrung des Datengeheimnisses.*

Diese Punkte haben wir bei der Durchführung der Interviews berücksichtigt. Unsere Einwilligungserklärung, welche gemeinsam mit den Eltern besprochen und vor Interviewbeginn unterschrieben wurde, befindet sich im Anhang (vgl. Anhang 15.5).

7.2 Aufbereitungstechnik

Im Folgenden soll erläutert werden, wie wir das Datenmaterial aufgezeichnet und aufbereitet haben. Mithilfe von Aufnahmegeräten wurden von den Interviews Audio-Aufzeichnungen (Gesprächsaufzeichnungen) erstellt. In einem nächsten Schritt wurden die Interviews in eine schriftliche Fassung gebracht, also transkribiert. Der Grundgedanke der Transkription ist nach Mayring folgender: „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring, 2012, S.89). Für die Transkription wurde das Programm f4/f5 verwendet, welches ermöglicht, die Audio- Aufzeichnungen verlangsamt abzuspielen, zurück zu spulen und mittels Tastenkombination Zeitmarken und Textbausteine zu setzen. Um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, wurden die Texte ins Schriftdeutsche übertragen und wir haben die Texte aus Gründen der besseren Verständlichkeit etwas bereinigt (vgl. Mayring, 2012, S.90). So haben wir zum Beispiel Fallfehler korrigiert. Es ist wichtig, dass die Daten konsistent transkribiert werden. Dazu werden Transkriptionsregeln darüber festgelegt, wie die gesprochene Sprache in die schriftliche Form übertragen wird (Kuckartz, 2016, S. 166). Bei der Formulierung der Transkriptionsregeln haben wir uns an Mühlebach (2018, S.92) orientiert. Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang (vgl. Anhang 15.7). Nach der Transkription der Interviews wurden diese mit Hilfe des Programms MAXQDA computergestützt ausgewertet.

7.3 Analyseverfahren

Im Folgenden soll ausgeführt werden, wie bei der Auswertung/ Analyse des Materials vorgegangen wird. Dabei werden zentrale Begriffe und Methoden erläutert. Die Analyse der qualitativ erhobenen Daten soll es ermöglichen, die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Arbeit zu beantworten (vgl. Kapitel 1.3). Das Material für die Analyse besteht in der vorliegenden Arbeit aus den zehn transkribierten Interviews. Wird im nachfolgenden Kapitel der Begriff *Material* oder *Datenmaterial* verwendet, ist darunter immer die Transkription der Interviews zu verstehen.

7.3.1 Die Qualitative Inhaltsanalyse

Kuckartz erklärt, dass es sich bei der Inhaltsanalyse im sozialwissenschaftlichen Kontext normalerweise um ein Auswertungsverfahren handelt (vgl. Kuckartz, 2018, S. 22). Im pragmatischen Sinn geht es bei der Inhaltsanalyse und der damit verbundenen Klassifizierung darum, unter einer bestimmten forschungsleitenden Perspektive die Komplexität des erhobenen Materials zu reduzieren (vgl. Kuckartz, 2018, S. 32).

Die Abfolge *Forschungsfrage* → *Daten* → *Datenauswertung* ist charakteristisch für die empirische Forschung und findet sich auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse wieder (vgl. Kuckartz, 2018, S. 46). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse sind immer auch mehr oder weniger ausgeprägte Iterationsschritte und Feedback-Schritte eingebaut (ebd.). So wird beispielsweise die Forschungsfrage zu Beginn gestellt, was aber nicht bedeutet, dass diese unverändert bleiben muss, um sie am Ende der Analyse zu beantworten (ebd.). Nach Kuckartz kann die Forschungsfrage auch noch während des

Analyseprozesses dynamisch verändert werden: sie kann präzisiert werden, neue Aspekte können in den Vordergrund treten und unerwartete Zusammenhänge können entdeckt werden (ebd.).

Mayring greift die Thematik der Forschungsfrage auf und schreibt, dass zu Beginn der qualitativen Inhaltsanalyse und des wissenschaftlichen Vorgehens ein qualitativer Schritt steht, in dem entschieden wird was untersucht wird und dies benannt wird (Nominalskalenniveau) (Mayring, 2015, S. 20). Dass die Fragestellung einmal festgelegt nicht zwingend bis zum Ende der Arbeit statisch unverändert bleibt, sondern im Prozess dynamisch angepasst und verändert werden kann, sagt uns sehr zu. So ist es auch möglich, die während der Arbeit und damit der vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik gewonnen Erkenntnisse miteinzubeziehen. Im Folgenden sollen Sinn und Zweck der qualitativen Inhaltsanalyse erklärt werden. Dabei werden die zentralen Begriffe und Arbeitsschritte erläutert und mit der vorliegenden Arbeit in Verbindung gebracht.

Mayring schreibt, dass das Ziel der Inhaltsanalyse darin besteht, das Material, welches von irgendeiner Form der Kommunikation stammt, zu analysieren (Mayring, 2011, S.11). Er erklärt aber weiter, dass sich die Inhaltsanalyse nicht nur mit der Analyse des Inhalts der Kommunikation beschäftigt, sondern beispielsweise auch mit dem ideologischen Gehalt von Texten (ebd.). Dies macht eine Definition des Begriffs *Inhaltsanalyse* schwierig und ist ein Grund dafür, dass in der Literatur viele unterschiedliche Definitionen des Begriffs zu finden sind (ebd.).

Der Hauptteil der analytischen Arbeit besteht darin, ein Kategoriensystem auf das zu untersuchende Material anzuwenden, was zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer ausgeführt werden soll (vgl. Kapitel 7.3.2). Diese Kategorien müssen zuerst erarbeitet und am Material ausprobiert werden (ebd.). Die inhaltsanalytische Arbeit ist qualitativer Art und von diesem qualitativen Anfangsschritt hängen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse ab (Mayring, 2015, S.21). Aufgrund dieses Vorgehens würde Mayring den Begriff *Kategoriegeleitete Textanalyse* dem Begriff der *Inhaltsanalyse* vorziehen (Mayring, 2015, S.13). Kuckartz (2018) kritisiert, dass im deutschsprachigen Raum der Begriff der *qualitativen Inhaltsanalyse* häufig mit den in Mayrings Buch „Qualitative Inhaltsanalyse“ dargestellten Analyseformen gleichgesetzt wird (vgl. Kuckartz, 2018, S. 26). Dies erachtet Kuckartz als unangemessen, denn in der existierenden Forschungspraxis gäbe es zahlreiche inhaltsanalytische Vorgehensweisen, welche sich nicht am Ansatz Mayrings orientieren würden (vgl. Kuckartz, 2018, S. 26). So formuliert Kuckartz für die Inhaltsanalyse charakteristische Merkmale möglichst neutral, ohne dabei einen bestimmten Ansatz vorzuziehen:

- Die kategorienbasierte Vorgehensweise und die Zentralität der Kategorien für die Analyse.
- Das systematische Vorgehen mit klar festgelegten Regeln für die einzelnen Schritte.
- Die Klassifizierung und Kategorisierung der gesamten Daten und nicht nur eines Teils derselben.

- Die von der Hermeneutik²⁶ inspirierte Reflexion über die Daten und die interaktive Form ihrer Entstehung.
- Die Anerkennung von Gütekriterien, das Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden. (Kuckartz, 2018, S. 26)

7.3.2 Die Klassifizierung und das Kategoriensystem

Nachstehend soll erläutert werden, wie das Datenmaterial in der vorliegenden Arbeit nach bestimmten empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Gesichtspunkten geordnet wird (vgl. Mayring, 2015, S. 24). Dieses Vorgehen wird *Klassifizierung* genannt und soll eine strukturierte Beschreibung des erhobenen Materials ermöglichen (ebd.). Zur Klassifizierung wird der Text hinsichtlich theoretisch interessanter Merkmale klassifizierend beschrieben (Früh, 2004, S. 42). Dabei werden einige Merkmale als untereinander ähnlich betrachtet und somit einem bestimmten Merkmalstypus zugeordnet, die man bei der Inhaltsanalyse *Kategorie* nennt (ebd.). Die Kategorie ist also als Ergebnis der Klassifizierung zu sehen. In der Auseinandersetzung mit Fachliteratur zur Thematik fällt auf, dass in manchen Veröffentlichungen zwischen *Code* und *Kategorie* unterschieden wird, die Verwendung der Begriffe aber oftmals nicht durchgängig, einheitlich und konsistent ist (vgl. Kuckartz, 2018, S. 36). In der vorliegenden Arbeit möchten wir uns Kuckartz anschließen und die Begriffe *Code* und *Kategorie* synonym und pragmatisch verwenden. In dem Programm „MAXQDA“, welches für die Codierung der Interviews gebraucht wurde, existiert zudem nur der Begriff *Code*.

Wie Kategorien entstehen bzw. definiert werden und welche Art von Kategorie für die vorliegende Arbeit zentral ist, wird im Folgenden aufgegriffen und erläutert.

Das Kategoriensystem

Die Gesamtheit aller Kategorien wird als *Kategoriensystem* oder *Codesystem* bezeichnet (Kuckartz, 2018, S. 38). Ein hierarchisches Kategoriensystem hat über- und untergeordnete Ebenen (ebd.). Die übergeordneten Kategorien werden in der vorliegenden Arbeit *Hauptkategorien* genannt und die untergeordneten Kategorien *Subkategorien*. Die Vorsilbe „Haupt“ bezeichnet nur den Unterschied von der Hauptkategorie zu der Subkategorie, wobei die Hauptkategorien im Unterschied zu den Subkategorien wesentlich umfassender sind (ebd.).

Die Kategorienbildung

Kuckartz hält fest, dass eine Inhaltsanalyse mit ihren Kategorien steht oder fällt, weshalb nachfolgend näher auf die Kategorienbildung und was es dabei zu beachten gibt, eingegangen werden soll (Kuckartz, 2018, S. 29). Die Auseinandersetzung mit der Theorie hat gezeigt, dass es sehr viele verschiedene Ansätze und Wege zur Kategorienbildung gibt. Deshalb soll in einem nächsten Schritt aufgezeigt werden, wie wir in der vorliegenden Arbeit bei der Bildung der Kategorien vorgegangen sind.

²⁶ Hermeneutik kommt aus dem Griechischen = gleich aussagen, auslegen, übersetzen, den Sinn einer Aussage erklären.

Nach Kuckartz geht es bei der Kategorienbildung darum, die Umwelt wahrzunehmen, das Wahrgenommene einzuordnen, zu abstrahieren, Begriffe zu bilden, Vergleichsoperationen durchzuführen und Entscheidungen zu fällen, welcher Klasse eine Beobachtung angehört (vgl. Kuckartz, 2018, S. 31).

In der qualitativen Inhaltsanalyse entstehen die Kategorien erst durch ihre genaue Definition (Kuckartz, 2018, S. 37). Die Definition der Kategorie erfolgt durch eine genaue Umschreibung ihrer Indikatoren (ebd.). Dabei muss man sich nach Kuckartz darüber bewusst sein, dass die Liste der Indikatoren nie ganz vollständig sein kann (ebd.). In diesem Zusammenhang weist er darauf hin, dass konkrete Beispiele, wie in unserem Fall Zitate aus Interview-Transkripten, im Hinblick auf das Codieren²⁷ Sicherheit mit den Kategorien geben können (ebd.). Deshalb haben wir als konkrete Beispiele für die Kategorien Zitate aus den Interview-Transkripten verwendet, welche wir in der vorliegenden Arbeit „Ankerbeispiele“ nennen (vgl. Anhang 15.9). Es gibt unterschiedliche Arten von Kategorien (vgl. Kuckartz, 2018, S. 33). Für die vorliegende Arbeit ist die *Thematische Kategorie* zentral. Bei der thematischen Kategorie bezeichnet eine Kategorie ein bestimmtes Thema, ein bestimmtes Argument oder eine bestimmte Denkfigur etc. (vgl. Kuckartz, 2018, S. 34). Die Kategorien kann man sich als eine Art Zeiger vorstellen, welche auf eine bestimmte Stelle oder ein bestimmtes Segment im Text hinweisen (ebd.). Diese Zeiger helfen später bei der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse*, bei der es beispielsweise in einer Phase darum geht, Textstellen mit den gleichen Hauptkategorien zusammenzustellen (vgl. Kapitel 7.3.3).

Unter *Codiereinheit* wird bei der qualitativen Inhaltsanalyse eine Textstelle verstanden, welche mit einer bestimmten Kategorie und damit einem bestimmten Inhalt (z.B. einem Thema oder Unterthema) in Verbindung steht (vgl. Kuckartz, 2018, S.41). Mayring benutzt nicht den Begriff *Codiereinheit*, sondern *Fundstelle*. In der vorliegenden Arbeit verwenden wir den Begriff *Codiereinheit*, da es sich dabei um eine Textstelle handelt, welche bewusst codiert wurde und nicht um einen Ort, an dem ein Fund gemacht wurde, weshalb uns der Begriff *Codiereinheit* passender erscheint (vgl. Kuckartz, 2018, S.43). In der vorliegenden Arbeit wird das gesamte Material codiert und damit auf der Basis des Kategoriensystems bearbeitet, so wie es für die Inhaltsanalyse charakteristisch ist (vgl. Kuckartz, 2018, S. 64).

Kuckartz spricht in Verbindung mit der Kategorienbildung von einer doppelten Blickrichtung, welche auch in der vorliegenden Arbeit zum Tragen kommt: Einerseits könne man von der Kategorie auf eine Stelle im Text blicken, andererseits könne man ausgehend vom Text Kategorien entwickeln und das Material so codieren (ebd.). Das Resultat beider Blickrichtungen sei letztendlich das Gleiche, nämlich die Verbindung von Textstelle und Kategorie (ebd.). Als *Codierer* werden nach Kuckartz diejenigen Personen bezeichnet, die die Zuordnung von Kategorien zu Textstellen vornehmen (Kuckartz, 2018, S. 44).

²⁷ Codieren ist die Bildung der Kategorien. In der Literatur wird nur selten von Kategorisieren gesprochen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 37).

In der Methodenliteratur werden vor allem die Verfahren der *A priori Kategorienbildung* und der *induktiven Kategorienbildung* hervorgehoben, welche für die vorliegende Arbeit beide eine Rolle spielen und deshalb kurz erläutert werden sollen:

- *Die A priori Kategorienbildung (deduktive Kategorienbildung)*

In der Literatur wird häufig der Begriff *deduktive Kategorienbildung* benutzt. Kuckartz findet, dass dieser Begriff nicht optimal gewählt ist, da er suggeriere, dass wie beim Ableiten einer mathematischen Funktion alles wie von selbst gehe, wenn nur alles den Regeln entsprechend gemacht wird (Kuckartz, 2018, S. 65). Dem sei jedoch nicht so, weshalb er die Bezeichnung *A priori Kategorienbildung* verwendet, welche nicht dazu verleiten soll zu denken, dass ein „eindeutiges“ und „richtiges“ Ergebnis erzielt werden kann. Da wir uns bewusst sind, dass die Kategorienbildung ein von uns gebildetes Konstrukt ist und ein anderer Codierer möglicherweise auf eine andere „Lösung“ der Kategorienbildung gekommen wäre, erheben wir nicht den Anspruch auf eine allgemeine Gültigkeit/ Richtigkeit unserer Kategorienbildung. Kuckartz schreibt dazu folgendes: „Jeder Prozess der Kategorisierung ist [...] auf Wahrnehmung und aktive geistige Tätigkeit angewiesen; eine Emergenz von Kategorien in dem Sinne, dass Dingen der äusseren Welt eingeschrieben wäre, um welche Kategorien, welche Klasse von Dingen, es sich handelt, existiert nicht“ (Kuckartz, 2018, S. 32). Aus diesem Grund soll auch in der vorliegenden Arbeit die Begrifflichkeit der *A priori Kategorienbildung* verwendet werden.

Die *A priori Kategorienbildung* wird angewandt, bevor die ersten Daten, in unserem Fall also die transkribierten Interviews, in Augenschein genommen werden. Bei der vorliegenden Arbeit wird zur Datenerhebung ein Interviewleitfaden eingesetzt. In einer ersten Phase werden die Kategorien somit direkt aus dem Interviewleitfaden abgeleitet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 72). Die Weiterentwicklung der Kategorien und die Entwicklung von Subkategorien geschieht in Folge direkt am Material (ebd.). Wichtig zu beachten ist, dass die Kategorien trennscharf sind und einander nicht überschneiden, was zugleich das grösste Problem der *A priori Kategorienbildung* darstellt (Kuckartz, 2018, S. 67). Dafür müssen die Kategorien möglichst genau definiert sein (ebd.). Damit tatsächlich alles erfasst und kategorisiert wird, haben wir eine Restkategorie mit der Benennung „Sonstiges“ vorgesehen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 70). In der vorliegenden Arbeit können aus dieser Restkategorie zu einem späteren Zeitpunkt weitere Kategorien gebildet werden, in dem die Häufungen von bestimmten Aspekten genauer betrachtet und zu einer neuen Kategorie zusammengefasst werden. Die Restkategorie „Sonstiges“ ist deshalb aus unserem Kategoriensystem verschwunden.

- *Die induktiven Kategorienbildung*

Bei dieser Kategorienbildung wird die Bildung der Kategorien direkt am erhobenen Material praktiziert (Kuckartz, 2018, S. 72). Kuckartz erwähnt, dass die Kategorienbildung von der individuellen Kategorienbildungskompetenz und dem aktiven Tun abhängig ist, so dass für den Akt der Konstruktion der Kategorien keine intersubjektive Übereinstimmung, keine Reliabilität angestrebt werden kann (ebd.). Deshalb muss man für die Kategorienbildung keine Koeffizienten der Übereinstimmung berechnen, indem beispielsweise zwei voneinander

unabhängige Codierer zu denselben Ausformulierungen und Beschreibungen der Kategorien gelangen. Ganz anders verhält es sich bei der Anwendung der Kategorien auf das Material, bei der eine Übereinstimmung der Codierer gefordert wird, welche in Kapitel 7.3.3 aufgegriffen und erläutert wird (vgl. Kuckartz, 2018, S. 73).

In der vorliegenden Arbeit wird eine Mischform der *A priori Kategorienbildung* und der *induktiven Kategorienbildung* angewandt, welche auch bei der angewandten Methode der *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* zum Tragen kommt (vgl. Kapitel 7.3.3). So werden aus der Theorie und anhand des Interviewleitfadens Kategorien abgeleitet und formuliert. Man beginnt also mit einem aus wenigen Kategorien bestehenden Kategoriensystem (vgl. Kuckartz, 2018, S. 96). In einem nächsten Schritt werden diese Kategorien direkt am Material präzisiert, modifiziert und differenziert (vgl. Kuckartz, 2018, S. 95). Auch aus den transkribierten Interviews und den damit verbundenen, allenfalls unerwarteten Gegebenheiten, werden neue Kategorien definiert (ebd.). Kuckartz beschreibt diesen Prozess der Kategorienbildung folgendermassen: „Es wird mit A-priori-Kategorien begonnen und im zweiten Schritt folgt die Bildung von Kategorien bzw. Subkategorien am Material, weshalb man auch von *deduktiv-induktiver Kategorienbildung* sprechen kann“ (Kuckartz, 2018, S. 95). Danach erfolgt die induktive Bildung von Subkategorien. Dabei wird in der vorliegenden Arbeit das Material, welches einer Hauptkategorie zugeordnet wird, näher betrachtet, wobei relevante Themen und Aspekte, die darin zum Ausdruck kommen, notiert werden. In einem nächsten Schritt werden aus diesen Themen und Aspekten die Subkategorien definiert.

7.3.3 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Es gibt zahlreiche unterschiedliche Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse, wie nur schon Mayring aufzeigt, der acht davon aufzählt: Die Zusammenfassung, die induktive Kategorienbildung, die enge und weite Kontextanalyse, die formale Strukturierung, die inhaltliche Strukturierung, die typisierende Strukturierung und die skalierende Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 69- 106). In der vorliegenden Arbeit wird *die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach Kuckartz angewandt, welche im Folgenden erläutert werden soll.

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse berücksichtigt ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und der Codierung. Da wir die vorliegende Arbeit zu zweit verfassen, möchten wir von unserem Austausch, den Diskussionen und den daraus resultierenden Erkenntnissen profitieren können. Es erscheint uns daher sinnvoll, bei der qualitativen Inhaltsanalyse eine Methode anzuwenden, welche ausgeprägte Iterationsschritte und Feedback-Schritte berücksichtigt, bei welcher auch noch im Auswertungsprozess Veränderungen und Anpassungen vorgenommen werden können, was bei der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* möglich ist.

Anhand der Darstellung von Kuckartz soll am Ende dieses Kapitels aufgezeigt werden, wie in der vorliegenden Arbeit die sieben Phasen der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse durchlaufen wurden.

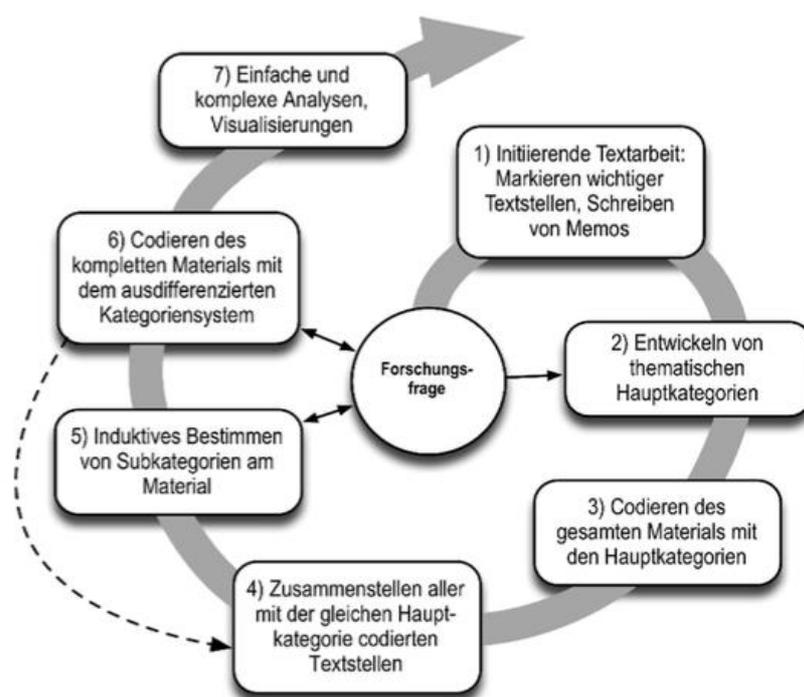


Abbildung 16: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S.100)

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos

Das sorgfältige Lesen des Textes und das Markieren von wichtig erscheinenden Textpassagen leiten die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* ein (vgl. Kuckartz, 2018, S. 101). Dabei werden Memos (Bemerkungen und Anmerkungen) am Rand festgehalten (ebd.). Dies können auch spontane Einfälle sein, wie zum Beispiel Auswertungsideen, welche sich spontan beim Lesen ergeben (ebd.).

Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

Mittels Kategorien und Subkategorien werden die Daten inhaltlich strukturiert (ebd.). Die Hauptthemen lassen sich oftmals direkt aus der Forschungsfrage ableiten und sind bereits bei der Erhebung der Daten leitend (wie der Pfeil auf Abbildung 16 von der Forschungsfrage zu Phase zwei zeigt) (ebd.). Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Text, können weitere Themen, die man eventuell gar nicht erwartet hätte, in den Vordergrund treten (ebd.). Kuckartz empfiehlt, Kurzbezeichnungen für solche (neuen) Themen ebenfalls neben den Text zu schreiben (ebd.). Flick, Kardoff und Steinke weisen darauf hin, dass es wichtig ist, für die Kategorienbildung nicht einfach die Formulierungen aus den gestellten Fragen zu übernehmen (vgl. Flick, Kardoff & Steinke, 2007, S. 448). Es müsse vielmehr darauf geachtet werden, welche Formulierungen und Begriffe die Befragten verwenden, welche Aspekte sie weglassen und ergänzen. Auch weisen sie darauf hin, dass darauf geachtet werden müsse, welche neuen Themen (die im Leitfaden möglicherweise gar nicht bedacht wurden) allenfalls auftauchen (ebd.). Bei einem ersten Zugang sollen die Interviews noch nicht vergleichend betrachtet werden (ebd.). Dennoch können Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews für weitere

Auswertungsschritte bereits notiert werden, damit man sich danach wieder besser auf den Einzelfall konzentrieren kann (ebd.). Ein erster Einblick ins Feld kann uns zudem Hinweise darüber geben, was noch genauer untersucht werden könnte, auch im Rahmen von eines grösseren Forschungsprojekts.

Die Kategorien und Subkategorien, welche mittels der *A priori Kategorienbildung* aus dem Interviewleitfaden oder deduktiv aus der Interviewtranskription entwickelt wurden, werden nochmals auf ihre konkrete Anwendbarkeit hin überprüft (vgl. Kuckartz, 2018, S. 102).

In der vorliegenden Arbeit haben wir in einem ersten Schritt die Hauptkategorien wie von Kuckartz vorgeschlagen auf Basis des Interviewleitfadens deduktiv abgeleitet.

Phase 3: Erster Codierprozess: Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien

Der Text wird von Zeile zu Zeile durchgegangen und die Textabschnitte werden den Kategorien zugewiesen (ebd.). Flick et. al. erachten dabei das wiederholte Lesen als notwendig, um Textpassagen nicht zu übersehen, denen man den Zusammenhang zur Fragestellung nicht gleich ansieht (vgl. Flick et. al., 2007, S. 450). Textabschnitte, welche für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert (vgl. Kuckartz, 2018, S. 102). Im Zweifelsfall wird eine Zuordnung aufgrund der Gesamteinschätzung des Textes vorgenommen (ebd.). Dabei verweist Kuckartz auf die Hermeneutik, welche postuliert, dass alle Teile eines Textes verstanden werden müssen, um den Text im Gesamten verstehen zu können (ebd.) (vgl. Kapitel 7.3.1). So könne ein Textabschnitt oder gar ein einziger Satz mehrere Themen enthalten und somit mit mehreren Kategorien codiert werden (ebd.), was auch in der vorliegenden Arbeit wiederholt der Fall ist. Flick et. al. warnen davor, aufgrund eigener theoretischer Vorannahmen nur nach Textstellen zu suchen, welche sich als Beleg oder Illustration für die Vorannahmen eignen (vgl. Flick et. al., 2007, S. 450). So soll der Text wiederholt gelesen werden, ohne nach „schönen“ und passenden Zitaten zu suchen, und einen bewusst offenen Umgang mit den Vorannahmen eingenommen werden, um auch Textpassagen zu bemerken, die weniger mit den Erwartungen in Einklang zu bringen sind (ebd.) Wie bereits erwähnt, sollte es bei der Anwendung von den Kategorien auf das Material eine Übereinstimmung der Codierer geben (vgl. Kapitel 7.3.1). Um die Qualität des Codierprozesses zu sichern, empfehlen Kuckartz und Flick et. al. die Technik des *konsensuellen Codierens* (vgl. Kuckartz, 2018, S. 102 und Flick et. al., 2007, S. 453). Dabei werden die transkribierten Interviews zu Beginn der Codierphase von zwei Codierern unabhängig voneinander bearbeitet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 102). In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Interviews von beiden Codierern unabhängig voneinander codiert. Danach setzen sich die beiden Codierer zusammen und vergleichen und diskutieren die Zuordnungen zu den Kategorien (Flick et. al., 2007, S.454). In einem nächsten Schritt werden konsensuelle Lösungen ausgehandelt und Kategorie-Definitionen präziser formuliert, wobei Textpassagen als konkrete Beispiele hinzugefügt werden (vgl. Kapitel 7.3.2). Das Ziel des konsensuellen Codierens besteht nach Flick et. al darin, die Zuverlässigkeit des Codierens zu verbessern (ebd.).

Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen

Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Nachdem der Text einen ersten Codierprozess durchlaufen hat, soll eine Ausdifferenzierung der Kategorien vorgenommen werden (vgl. Kuckartz, 2018, S. 106). In einer Liste oder Tabelle werden alle Textstellen, die mit dieser Kategorie codiert sind, notiert (ebd.). Zunächst wird eine ungeordnete Liste von Subkategorien zusammengestellt, indem jeder Forscher seine Vorschläge für Subkategorien einbringen kann (ebd.). In einem nächsten Schritt wird die Liste oder Tabelle geordnet und Subkategorien werden allenfalls zusammengefasst (ebd.). Danach werden die Subkategorien definiert und die Kategoriedefinition durch Zitate aus den Interviewtranskripten illustriert (vgl. Kapitel 7.3.2).

Phase 6: Zweiter Codierprozess: Codieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien

Die sechste Phase ist eine arbeitsreiche Phase, denn nun findet der zweite Codierprozess statt (vgl. Kuckartz, 2018, S. 110). Bei diesem werden die ausdifferenzierten Kategorien den bislang mit Hauptkategorien codierten Textstellen zugeordnet (ebd.). Es kann passieren, dass Subkategorien weiter präzisiert werden müssen, was einen erneuten Durchlauf des Materials und dessen Codierung erfordert und einen erheblichen Mehraufwand bedeuten kann (ebd.). Dahingegen ist das spätere Zusammenfassen von Subkategorien eher unproblematisch (ebd.). Kuckartz empfiehlt für einen niedrigen Sample-Umfang, wie es bei unserer Arbeit mit zehn Interviews der Fall ist, die Entscheidung darüber, wie viele Subkategorien man unterscheiden will, pragmatisch anzugehen. Wir haben uns deshalb darum bemüht, nicht zu viele Subkategorien zu bilden (ebd.).

Vorgehensweise in dieser Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wurden die sieben Phasen der Kategorisierung, die im Kapitel oben nach Kuckartz vorgestellt wurden, flexibel angewendet. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Theorie konnten im Vorfeld nicht nur Hauptkategorien, sondern auch Subkategorien deduktiv aus dem Interviewleitfaden abgeleitet werden. In einem nächsten Schritt wurden zwei der Interviews genommen und von beiden Autorinnen unabhängig voneinander mit MAXQDA nach Haupt- und Subkategorien codiert. Mit diesem Verfahren konnten die Haupt- und Subkategorien in mehreren Durchläufen verifiziert bzw. angepasst werden.

8 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden zehn Elterninterviews durchgeführt. Im Folgenden soll das Datenmaterial präsentiert werden. Dabei richten wir unsere Aufmerksamkeit auf Informationen, welche zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen relevant sind. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung und persönlicher Überlegungen diskutiert.

In einem ersten Schritt werden Erfahrungen mit der Integration und Separation aus Perspektive der Eltern aufgegriffen. In einem nächsten Schritt wird aufgezeigt, wie die Eltern die Kommunikation und Kooperation während des Schulwechsels mit den Lehr- und Fachpersonen erlebt haben. Zum Schluss werden die Auswirkungen des Schulwechsels auf das Kind und die Familie näher beleuchtet.

8.1 Erfahrungen mit der Integration

8.1.1 Lernentwicklung und adaptive Fähigkeiten

Die Lernentwicklung ist ein wichtiger und mitentscheidender Faktor für Eltern, wenn es um die Frage der integrativen oder separativen Beschulung ihres Kindes geht.

Viele der von uns befragten Eltern sahen das breite Lernangebot, das Erlernen aller Kulturtechniken und das höhere Arbeitstempo in der Regelschule als Anreiz für eine gute Lernentwicklung ihres Kindes. Sie umschreiben dies mit Worten wie „Lernen vom Stärkeren“ (A, Zeile 513), „...etwas erreichen können, das sie vielleicht sonst nicht gesehen hätte“ (E2, Zeile 720) oder der Sohn hat „probiert mitzuhalten [...], das hat ihm schon auch gutgetan“ (D, Zeile 756). Eine Mutter sagt:

E2: „Also Vorteile habe ich gefunden... für sie... sie wurde gezogen. Also auch gerade: So möchte ich, so schnell möchte ich sein. Oder: Das kann die gut, das will ich auch. Ich glaube das ist fördernd.“ (Zeile 710-711)

Auch fanden einige Eltern, dass das Selber-mitdenken-müssen, das Anpassen an das höhere Tempo in der Klasse und das teilweise selbständige Arbeiten an Arbeitsblättern die Selbständigkeit und adaptiven Fähigkeiten ihres Kindes in der Regelschule gefördert haben. Dies drückt eine Mutter folgendermassen aus:

H1: „Ja, eben, ich finde halt in der Integration ist sie einfach, ja, ein bisschen selbständiger gewesen. Hat halt auch ein bisschen mehr mitdenken müssen und ja, ist sie halt mit so Kindern zusammen gewesen, die halt, ja, wirklich halt normal gewesen sind.“ (Zeile 464-466)

Hinsichtlich der adaptiven Fähigkeiten äusserten Eltern positiv, dass ihr Kind gelernt hat, sich auch in einer grösseren Gruppe durchzukämpfen. Wiederholt wurden Bezüge zur Adaption an die Sprache der Mitschüler/innen hergestellt, die in der Regelschule positiver gesehen wurde.

M: „Und ich denke, die Sprache wäre nie so gut geworden, wenn sie in der HPS gewesen wäre mit ganz, mit vielen Kindern in der Gruppe, die vielleicht gar nicht oder nur wenig hätten sprechen können.“ (Zeile 346-348)

Andere Eltern wiederum sahen gerade im hohen Tempo der Regelschule ein Hindernis für eine gute Lernentwicklung ihres Kindes. Drei Mütter fanden auch, dass ihr Kind in keiner Weise von dem Lernangebot in der Integration profitieren konnte. Dabei fehlte manchen Eltern eine gezielte Förderung ihres Kindes oder sie hätten sich eine ganzheitlichere, umfassendere Förderung gewünscht.

B: „[...] Und dann muss man es noch... und und das... und da kann man auch nicht profitieren, wenn immer alles zu schnell ist. Einfach das Tempo. Das Tempo generell.“ (Zeile 569-570)

A: „Sie haben einen anderen Stundenplan, der wahrscheinlich auch gesunden Kindern besser passen würde. Sehr handlungsorientiert arbeiten zu können, umfassend lernen zu können, in einem anderen Tempo lernen zu können. Und da könnte man eventuell auch an einer Regelschule gewisse Dinge von einer Sonderschule übernehmen.“ (Zeile 65-68)

Eine Mutter merkte an, dass es in der Integration an ihrem Sohn gelegen habe, sich anzupassen, nicht an seinem Umfeld, Rücksicht zu nehmen.

L: „Das war immer die Voraussetzung: ER passt sich an.“ (Zeile 664)

In Bezug auf die Selbständigkeit ihres Kindes in der integrativen Beschulung wird von den Eltern mehrere Male der Schulweg genannt, welchen das Kind im Dorf selbständig zurücklegen konnte. Dies wurde von den Eltern positiv bewertet.

M: „... wir haben früher auf der anderen Seite von O gewohnt. Dann hat sie also recht weit laufen müssen [...] Ähm, wenn sie in die HPS gegangen wäre, wäre sie vor der Haustür abgeholt worden, oder. Also nie irgendein Schritt selbständig. Und ich denke, auch die Selbständigkeit im Reisen, die sie heute hat, die hat sie dank der Integration gewinnen können.“ (Zeile 349-356)

Fazit:

Wenn man die Interviews miteinander vergleicht, stellt man fest, dass Eltern die Lernentwicklung ihrer Kinder im integrativen Setting in Bezug auf das Lernen von Kulturtechniken ausgeglichen positiv wie negativ bewerten. Einzig in der Sprache bzw. Kommunikation sieht ein Grossteil der Eltern eine positivere Entwicklung ihrer Kinder in der Integration. Die adaptiven Fähigkeiten werden hauptsächlich in Bezug auf das Lerntempo der Klasse erwähnt und bewertet. Die Nennungen in Bezug auf die adaptiven Fähigkeiten in der Integration fallen eher positiv aus. Eine Mutter stellt ausserdem fest, dass sich das Kind in einer Integration an das Umfeld anpassen muss, nicht umgekehrt. Hinsichtlich der Selbständigkeit wird in den meisten Fällen das alleinige Bewältigen des Schulweges als sehr positiv betrachtet.

Diskussion:

Die Ergebnisse decken sich unserer Meinung nach weitestgehend mit den Erkenntnissen, die wir in der Auseinandersetzung mit der Theorie zum Thema Lernentwicklung und adaptiven Fähigkeiten gewonnen haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Anreiz vielfältiger Unterrichtsinhalte, wie Ratz und Lienhard-Tuggener et al. ihn aufführen, tatsächlich von einigen Eltern als Vorteil gegenüber der Sonderschule für die Lernentwicklung ihres Kindes gesehen wird (vgl. Ratz, 2016, S.156; Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.43; Kapitel 4.1). In der Regelschule wurden die integrierten Kinder von den Mitschüler/innen sozusagen mitgezogen. Jedoch halten sich diese Aussagen mit den Negativeinschätzungen anderer Eltern die Waage. Diese stufen die Lerninhalte der Sonderschule als umfassender, handlungsorientierter und vom Tempo her angemessener für ihre Kinder ein. Dabei könnte auch die Haltung und Kompetenz der Fachpersonen, insbesondere der Klassenlehrpersonen und Heilpädagogen/innen in der integrierten Beschulung, eine wichtige Rolle spielen. Diese beeinflussen das Lernumfeld und die Lernmöglichkeiten des integrierten Kindes je nach angewandter Methodik und Didaktik massgeblich mit. Dieser Aspekt wird in Kapitel 8.1.4 erneut aufgegriffen werden.

Unserer Meinung nach unterstützen die Ergebnisse aus der Auswertung der Interviews die Erkenntnisse von Studien, welche den Bereich Sprache in integrativen und separativen Settings vergleichen. Ratz hält fest, dass in inklusiven Settings der sprachliche Bereich den grössten positiven Effekt auf die Lernentwicklung der integrierten Kinder gegenüber der Sonderschule hat (vgl. Ratz, 2016, S. 163; Kapitel 4.1). Diese Aussage deckt sich mit dem Grossteil der Aussagen der von uns befragten Eltern. Auch diese bewerten die Entwicklung der Sprache und Kommunikation ihres Kindes im integrativen Setting um einiges positiver als es in der Sonderschule der Fall ist.

Im Bereich der adaptiven Fähigkeiten decken sich unsere Ergebnisse dahingehend mit dem Befund von Ratz, als sie widersprüchlich scheinen, da sie sich schlecht miteinander vergleichen lassen (vgl. Ratz, 2016, S157f; Kapitel 4.1). Wir beziehen die adaptiven Fähigkeiten auf die Fähigkeiten des Kindes, sich an den Schulalltag anzupassen. Das beinhaltet beispielsweise sich in der Garderobe oder im Turnunterricht selbstständig an- und auszuziehen oder sich den Arbeitsstrukturen der Regelklasse anpassen zu können. Wir stellen fest, dass die Gesamtbeurteilung der Eltern darüber, wie sie die Entwicklung der adaptiven Fähigkeiten bewerten, mit dem Gesamteindruck der Integration in Zusammenhang steht. Bei gut empfundenen Integrationsverläufen sehen die Eltern generell einen positiven Effekt im Arbeitstempo, der Arbeitsweise und den Unterrichtsstrukturen der Regelschule auf ihr Kind. Bei negativ empfundenen Integrationsverläufen ist das Gegenteil der Fall. Dort stellten diese Faktoren ein Hindernis für ihr Kind im Lernen dar. Auch hier scheinen die sehr unterschiedlichen Integrationssettings eine grosse Rolle bei der Einschätzung der Eltern zu spielen.

In Bezug auf die Selbständigkeit der integrierten Kinder lassen die Ergebnisse vermuten, dass in der Integration der Schulweg ein guter Lerngegenstand für die Selbständigkeit des Kindes ist, da es diesen in den meisten Fällen durch die Nähe der Schule im Ort alleine oder mit Mitschüler/innen zurücklegen kann.

8.1.2 Selbstkonzept und individuelle Merkmale

Das Begabungskonzept und Selbstwertgefühl der integrierten Kinder nahm massgebliche Einfluss auf ihr Wohlbefinden während der Integration in der Regelklasse.

Eine Mehrheit der Eltern gibt an, dass das Selbstwertgefühl ihres Kindes in der Integration eher schlecht war. Der Vergleich des Kindes mit den Mitschüler/innen der Regelklasse hat die Einschätzung der eigenen Begabung negativ beeinflusst.

G: „Also, wir haben ja nicht gemerkt, wir haben ja gemerkt gehabt, dass sie überhaupt nicht, ähm, nachkommt in der Schule. Und dass sie eigentlich traurig gewesen ist.“ (Zeile 44-45)

L: „[...] das hat einfach dazu geführt, dass er auch irgendwo immer gemerkt hat, ich bin, ich bin anders, ich bin schlechter.“ (Zeile 1108-1109)

Das Wohlbefinden einiger Kinder hat dadurch stark gelitten. Die Eltern beschreiben die körperlichen und emotionalen Auswirkungen auf ihr Kind. Einem Mädchen ging es im Laufe der Integration so schlecht, dass es in der Folge immer wieder erbrochen hat und sich kaum auf den Beinen halten konnte, so dass die Mutter sie jeweils zur Schule begleiten und auch wieder abholen musste.

B: „Also da ist wirklich der äusserste Notfall eingetreten, als sie nicht mehr fähig war, einen ganzen Tag in der Schule zu sein, ohne dass... und ich sie jeden Morgen fahren musste. Sie konnte nicht mehr laufen, weil sie hat ja erbrochen.“ (Zeile 219-221)

G: „Ja, sie hat viel geweint. Sie hat nicht in die Schule gewollt. [...]“ (Zeile 49)

Eine andere Mutter schildert, dass ihr Kind erst mit dem Wechsel in die Sonderschule aufgehört hat, sich morgens in die Hände zu beissen oder nach der Schule weinend nach Hause zu kommen (D, Zeile 767-776).

Einige wenige Eltern äussern sich aber auch positiv hinsichtlich des Selbstkonzepts ihres Kindes während der Integration.

F: „Und, oder auch, dass die Fk das bedrücken könnte. Dass sie merkt, ich bin nicht gut oder was auch immer. Ist auch nicht der Fall gewesen, weil sie halt, sie ist ein fröhliches Kind, hat das immer angenommen, gefunden ich bin gleich wie die anderen und fertig. Obwohl sie das nicht gewesen ist. Aber für sie hat das immer gepasst.“ (Zeile 50-53)

Die Eltern äussern sich wiederholt zu den individuellen Charaktermerkmalen ihrer Kinder, die ihrer Meinung nach deren Integration erleichtert haben.

M: „[...] weil sie eine pflegeleichte gewesen ist, hat man gesagt: Gut, dann können wir das gut noch machen in der 2. Oberstufe, oder.“ (Zeile 573-574)

F: „Ja, ihr ist jetzt immer zu Gute gekommen, dass sie eigentlich ein fröhliches Kind ist. Ja. Das macht viel aus. Es macht wirklich viel aus.“ (Zeile 757-758)

C: „[...] Er ist, denke ich, auch sehr ein ruhiges, liebenswertes Kerlchen. Also, ich denke immer wieder: dort durch hat er grosse Chancen, weil er halt einfach sehr angenehm ist vom Verhalten. Ich denke, wenn man dann noch schreit oder aggressiv ist oder sonst wie ist, dann ist es vielleicht auch nochmals ein bisschen... ja, kriegt man vielleicht noch ein wenig ein anderes Feedback.“ (Zeile 474-478)

H1: „Wenn sie, und sie ist halt auch eine herzliche und offene und sie hat eine sehr grosse Sozialkompetenz. Und wenn das andere nicht haben, dann wäre sie, also wenn sie das nicht gehabt hätte, wäre sie vermutlich früher ausgeschlossen worden, jetzt, hat gesagt und dann hätte man vielleicht dann schon früher schauen müssen, oder.“ (Zeile 660-663)

Fazit:

Die meisten Eltern äussern sich bezüglich des Selbstkonzepts ihres Kindes im integrativen Setting negativ. Bei einigen Kindern hat das niedrige Selbstwertgefühl und Begabungskonzept gleichzeitig einen grossen Einfluss auf ihr Wohlbefinden. Negative körperliche und emotionale Auswirkungen waren die Folge. Auffällig ist, dass fast alle Eltern individuelle Merkmale ihres Kindes erwähnen, welche ihrer Ansicht nach Voraussetzung für eine gelungene Integration waren oder diese zumindest begünstigt haben.

Diskussion:

Ein Grossteil der befragten Eltern unterstützt die Befunde von Venetz und Tarnutzer, Bless sowie Lienhard-Tuggener et al. zum Begabungskonzept von Kindern mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die integrativ beschult werden (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.110; Bless, 2018, S.8; Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.45). Ihre Befunde besagen, dass das Begabungskonzept von integrierten Kindern tiefer liegt als bei Kindern in der Sonderschule oder bei Kindern ohne Beeinträchtigung. Das Ergebnis überrascht uns nicht. In einer Integration dienen die Regelschüler/innen als Massstab für das Begabungskonzept eines integrierten Kindes. Deshalb denken wir, dass schnell ein Zustand erreicht ist, bei welchem sich das integrierte Kind im Vergleich zu den Mitschüler/innen schlechter fühlt. Diese Situationen werden sich kaum vermeiden lassen. Die Konsequenzen eines niedrigen Selbstkonzepts können vielfältiger Natur sein. Einige Eltern schildern weitreichende Auswirkungen auf das körperliche und seelische Befinden ihrer Kinder. Dieser Umstand gibt uns zu denken. Auch wenn Bless die Sonderschule einen „Schonraum“ nennt, der den Kindern ein weniger realistisches Begabungskonzept als ein integratives Setting suggeriert, muss man sich doch fragen, ob körperliche oder seelische Auswirkungen wie beispielsweise Händebeissen oder Erbrechen in Kauf genommen werden sollen, nur damit ein Begabungskonzept realistisch ist (vgl. Kalberer, 2016). Wir halten dies für keine haltbare Option und die Aussagen der Eltern bestärken uns im Glauben, dass Sonderschulen ihre Berechtigung haben und wichtig für viele Kinder sind, um sich bestmöglich entwickeln zu können, ohne körperlichen oder seelischen Schaden dabei zu nehmen. Ziel der Integration kann es nicht sein, ein Kind um jeden Preis innerhalb dieses realistisch scheinenden Umfelds zu beschulen, auch wenn es offensichtlich darunter leidet.

Aus der vorausgegangenen Diskussion ziehen wir für eine Integration den Schluss, dass es in der Funktion als Klassenlehrperson oder Heilpädagogin erforderlich ist, immer wieder Möglichkeiten zu erkennen und zu schaffen, in denen auch das integrierte Kind von Erfolgserlebnissen profitieren kann und damit das Selbstkonzept gestärkt wird. Eine Möglichkeit hierfür sehen wir beispielsweise im vorzeitigen Vorbereiten einer Unterrichtseinheit, bei welcher das integrierte Kind die Klasse in das Thema oder die Lektion einführen kann (z.B. mittels eines Kurzvortrags). Ausserdem lassen sich für Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung häufig Aufgaben oder Funktionen im Klassenverband finden, in

denen sie ihre individuellen Kompetenzen zeigen können, oder welche ihnen besondere Freude bereiten (zum Beispiel Schiedsrichter beim Fussballspielen, Kontrolleur beim Aufräumen, Vorzeigen eines Tanzes, usw.).

Spannend fanden wir auch die vielen Aussagen der Eltern bezüglich der Dispositionen ihres Kindes. So waren sie einstimmig der Meinung, dass die Charakterzüge ihrer Kinder für die Integration hilfreich waren. Vor allem wurde in diesem Zusammenhang die Fröhlichkeit, das ruhige Verhalten oder der Arbeitsfleiss der Kinder genannt. Viele Eltern waren der Überzeugung, dass eine Integration nicht möglich gewesen oder seitens der Fachpersonen abgelehnt worden wäre, wenn ihre Kinder beispielsweise laut, aggressiv oder verhaltensauffällig gewesen wären. Diese Annahmen decken sich mit den Befunden aus den Studien von Sermier Dessemontet et al. Diese machen deutlich, dass in der Deutschschweiz Kinder mit Verhaltensstörungen im Sinne von extrovertierten Verhaltensweisen, aggressivem oder störendem Verhalten die niedrigste Akzeptanz seitens Klassenlehrpersonen geniessen (vgl. Sermier Dessemontet et al., 2011, S.302; Kapitel 5.4).

Um die Auswirkungen des Selbstkonzepts auf das Kind aussagekräftig einschätzen zu können, wäre es wichtig gewesen, Auskunft über ihr emotionales und soziales Empfinden hinsichtlich der Integration zu bekommen (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.105-117; Kapitel 4.3.2). In der betreffenden Studie wird das emotionale und soziale Befinden mittels eines Fragebogens, den die betroffenen Kinder ausfüllen müssen, ermittelt. Um eine empirisch fundierte Aussage machen zu können, hätten wir die Kinder direkt befragen müssen. Eine solche Befragung konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht durchgeführt werden.

8.1.3 Soziales Eingebundensein und Freundschaften

Neben der Lernentwicklung sind das soziale Eingebundensein und Freundschaften innerhalb und ausserhalb der Schule zentrale Themen für Eltern, deren Kinder integrativ beschult werden. Aspekte, die möglicherweise damit in Zusammenhang stehen, sind Stigmatisierungen und die Diskrepanz zwischen dem Lebens- und Entwicklungsalter des Kindes und deren Auswirkung auf das Kind und sein Umfeld.

Die Eltern haben in diesem Bereich viele verschiedene interessante Aspekte angesprochen, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden sollen.

Eine Mutter erzählt, dass ihre Tochter von Kindergarten an gut in die Gruppe, später auch in der Klasse integriert war. Sie hat viele Freundschaften innerhalb und ausserhalb der Schule geknüpft, die teilweise noch heute bestehen. Sie ist überzeugt davon, dass ihre Tochter sehr gut von der Integration innerhalb der Dorfgemeinschaft profitieren konnte.

F: „Also, ein Vorteil ist eben eindeutig, dass sie im Dorf alles miterleben durfte. Auch mit Räbeliechtli-Umzug, und, und, und, was da seit Kindergarten immer alles dazugehört und aufs Sommerfest im Schulhaus. Aber es ist halt alles immer eben schön in (unv.), musst nirgends hin und man kennt einen ganzen Haufen. Die Fk wird auch von ganz Vielen gekannt. Ist nicht irgendein anonymes Kind. Oder ja, das man eben nur in der Schule sieht und mehr weiss man eigentlich nicht von ihr. Ja, das ist wirklich der grosse Vorteil gewesen. Auch für sie.“ (Zeile 421-426)

Die Mutter spricht auch den Umstand an, dass die anderen Kinder ihre Tochter sehr gut akzeptiert haben, da sie diese von klein auf gekannt haben und ihre Charakterzüge mit allen Eigenheiten annehmen konnten.

F: „Die sind komplett mit der Fk in die erste Klasse gegangen. Sprich, ganz viele Kinder haben die Fk schon sehr gut gekannt, haben gewusst, wie sie tickt oder was sie kann und nicht kann. Und für die ist das ganz normal gewesen, ist das überhaupt kein Thema nachher in der ersten Klasse gewesen. Dass da jetzt eine Fk ist, die ein bisschen komisch rennt oder im Turnen nicht so gut klettern kann oder was auch immer: Das ist, aja, das ist die Fk, die kennen wir schon seit dem Kindergarten. Das ist so, aber das ist ganz eine Liebe. So in dem Stil ist das gewesen.“ (Zeile 546-552)

Die meisten Eltern sehen einen Unterschied zwischen dem sozialen Eingebundensein innerhalb der Schule und der Freizeitgestaltung ausserhalb der Schule. Während ihr Kind innerhalb der Schule gut in der Klasse eingebunden war und auch immer wieder zu Geburtstagen eingeladen wurde, waren die sozialen Kontakte ausserhalb der Schule eher selten.

M: „Dann hat man bei der Mk einfach ein bisschen Sonderregelungen gemacht und sie durfte auch mit dem Gummi-Twist rumhüpfen. Und, ähm, da ist sie wirklich integriert gewesen. Im Schulbetrieb. Ausserhalb von der Schule, ähm ja, das hat einfach nicht funktioniert. [...] Aber sie ist nie gefragt worden: Du, kommst du dann auch noch auf den Spielfeldplatz oder kommst du dort. Wenn sie Geburtstag gefeiert haben, das ist wieder anders gewesen. Dann ist die Mk auch eingeladen worden. Aber, ähm, ausserhalb vom Schulbetrieb ist eigentlich, ja, ist von dem her eigentlich sehr wenig gelaufen.“ (Zeile 377-389)

Einige Mütter haben darunter gelitten, dass ihre Kinder alleine die Pausen verbracht haben:

D: „[...] er war einfach isoliert. Er war sehr isoliert. Auf dem Pausenplatz ist er immer alleine gesessen.“ (Zeile 133)

B: „[...] Sie ist ja auf dem Pausenplatz immer alleine gesessen. Sie hatte ihre Zünibox auf dem Schoss und hat alleine gegessen. [...]“ (Zeile 540-542)

Eine Mutter bedauert, dass ihr Kind überhaupt keine Freunde gehabt hat und es kommt die Frage auf, ob in solchen Fällen eine Integration Sinn macht:

C: „[...] Klar, er ist vor Ort. Aber wenn man dann schlussendlich (lacht) trotzdem nirgends eingeladen wird oder so, dann muss ich sagen: Ja gut, dann bringt das so auch nicht wahnsinnig viel.“ (Zeile 485-486)

Von Ausschluss oder Stigmatisierung sprechen nur wenige Eltern. So erwähnt eine Mutter eine Situation, in welcher ein anderes Kind einen Kommentar über ihren Sohn gemacht hat, der zwar abwertend war, wahrscheinlich aber aus Unwissenheit oder Unreife entstanden ist und nicht aus bösem Willen.

C: „[...] Ja, also ich hatte recht Mühe am Anfang, als er in den Kindergarten ging. Da hatte es ein Mädchen, das wirklich immer gefunden hat so: Ja, bist du denn mit ihm noch

nie zum Doktor? [...] als wir gekommen sind, dann „Uääää“, so einen ‚Lätsch‘ gemacht hat und so (lacht). [...] (Zeile 457-460)

C: „[...] Ja ähm... ja und eben, ich denke auch, dass die Kinder ihm halt schon auch zu spüren gegeben haben, dass er anders ist oder behindert ist.“ (Zeile 508-509)

Eine Mutter hat Mühe mit der Art, wie mit ihrem Sohn in der Schule gearbeitet wurde. Für sie war es schwer auszuhalten, wenn er mit dem Rücken zu den anderen Schülern arbeiten musste oder auch öfter mit der Sozialpädagogin im Keller war.

L: „[...] am Schluss hat man mit ihm an der Fensterbank gearbeitet. Rücken zur Klasse. Und die Klasse hat da vorne gelernt. Da hab ich gedacht, da war auf einer, da war irgendwie Elternmorgen, ich hab das nicht ausgehalten.“ (Zeile 479-481)

Eine Mutter vermutet, dass ihr Kind die Kontakte ausserhalb der Schule gar nicht gesucht oder gebraucht hat. Sie beschreibt dies so:

M: „Jaja, Also, manchmal habe ich schon das Gefühl gehabt, es wäre schön, wenn sie ähm, jetzt vielleicht doch noch ein bisschen mehr Kontakt hätte mit den anderen. Habe aber dann irgendwie spüren müssen, dass das gar kein Bedürfnis ist von der Mk. Und dann musste ich mir sagen, ja, gut, wenn sie ja glücklich ist, dann, dann ist das ja gut, oder. Also sie ist mit dem zufrieden gewesen. Sie hat ja in der Schule dabei sein können [...]“ (Zeile 418-422)

Eine andere Mutter war mit der Integration ihres Kindes überhaupt nicht zufrieden, sieht aber im Eingebundensein in die Dorfgemeinde Vorteile. Dieses Eingebundensein überdauert auch die Integration.

L: „Und das hat, find ich jetzt, hat jetzt super aber überall funktioniert. Eben, in der Konfirmation. Wo der Pfarrer ihn unbedingt mit konfirmieren wollte. Fussballclub 5 Jahre special... Also, er ist wirklich super im Sozialen...“ (Zeile 670-672)

Die Eltern berichten nicht nur vom Eingebundensein ihres Kindes in ihr Umfeld, sondern äussern sich auch zu den Vorteilen, die eine Integration für die Kinder der Regelschule bringt.

E2: „[...] hat es gut getan. Die Sozialkompetenz. Das hat man diesen Kindern auch angemerkt. Und das sagen sie eigentlich heute noch, zwei, drei Mütter vom Dorf: Es ist eigentlich schade, wie... ja... die anderen Kinder haben auch gelernt, wie man mit jemandem umgeht, der beeinträchtigt ist. Den anderen ein bisschen die Angst genommen.“ (Zeile 716-719)

M: „Genau. Also, Vorteile, bin ich, also erstens Mal haben sie die anderen Kinder Vorteile in der Schule, wenn sie mit beeinträchtigten Menschen in die Schule dürfen. Weil, das ist vom Sozialen her, also Sozialkompetenz, haben alle Lehrer durchweg immer gesagt, die Sozialkompetenz von Kindern ist viel grösser, wenn so eine Integration passiert.“ (Zeile 337-340)

Für die meisten Eltern hat sich mit dem Älterwerden des Kindes die Diskrepanz in der Entwicklung zu den anderen Kindern bemerkbar gemacht. Dies hat zur Folge, dass die anderen Kinder nicht mehr so gerne mit dem eigenen Kind Kontakt hatten oder ihnen die Unterschiede bewusster wurden:

H1: „[...] Einfach so die Reife und so, ist halt bei ihr einfach schon noch nicht so da gewesen wie bei den anderen. Ja. Eben, sie hat noch mit der Barbie gespielt und die anderen halt nicht mehr und dann haben sie auch nicht mehr gross abmachen wollen.“ (Zeile 615-617)

E1: „Einfach von der Entwicklung her oder weil, wie du gesagt hast, die anderen Mädels sind jetzt im Teeniealter und sie ist halt immer noch ... in dem Sinn halt zurückgeblieben, was die Denkweise angeht und auch die Entwicklung und dem entsprechend hat es sich zwangsläufig auseinanderdividiert.“ (Zeile 823-826)

F: „Aber ab einem gewissen Punkt ist es denk ich schwierig, auch wegen der anderen Kinder, die immer grösser werden und viel mehr mitbekommen, der ist anders, ja.“ (Zeile 851-853)

Eine Mutter macht eine interessante Aussage zur Auswahlmöglichkeit von sozialen Kontakten in der Integration und Separation allgemein. Sie sieht in beiden Settings eine künstliche Situation für ihr Kind und beschreibt dies wie folgt:

L: „Ja, weil das ist ja eine völlig künstliche Situation. Vorher war es künstlich und nachher auch. Vorher war er der einzige. Weil es halt keine anderen [integrierten Kinder] gab. [...] aber im Prinzip war er immer der Einzige in der Schulklasse, in den Klassen. Also, das ist schon mal nicht so optimal. [...] Und dann, in der Separation, war er mit Kindern zusammen, die alle eine bestimmte Sondersituation haben. Also auch nicht wirklich, oder? Da ist die Auswahl ja nicht da.“ (Zeile 640-649)

Fazit:

Die meisten Eltern finden, dass ihr Kind in der Integration gut in der Klasse eingebunden war. So wurde der Schulweg oft gemeinsam mit Mitschüler/innen zurückgelegt und es wurde in der Klasse gemeinsam gelernt und gespielt. Die Sozialkompetenz der anderen Regelschüler/innen wurde durch die Integration nach Aussagen zweier Mütter verbessert. Die Situation in den Pausen oder ausserhalb der Schule sah jedoch für die meisten integrierten Kinder weniger positiv aus. Dort bedauerten die meisten Eltern, dass die Regelschüler/innen das integrierte Kind zwar akzeptiert und nicht geärgert haben, aber auch kein Interesse an einer Freundschaft oder an einem ausserschulischem Kontakt zeigten. Je älter die Kinder wurden, desto mehr sahen sich die Eltern damit konfrontiert, dass die Entwicklungsschere in Bezug auf Reife und Gesprächsthemen zwischen ihrem und den anderen Kindern immer weiter aufging. Während dies dem integrierten Kind zumeist nicht bewusst war, haben sich die Regelschüler/innen zurückgezogen und wollten beispielsweise keinen weiteren Kontakt mehr. Dies war für einige Eltern Anlass, um über einen Wechsel in die Sonderschule nachzudenken.

Diskussion:

Die Aussagen der Eltern lassen den Schluss zu, dass es sich besonders positiv auf das soziale Eingebundensein in der Integration ausgewirkt hat, wenn das Kind mit kognitiver Beeinträchtigung über einen langen Zeitraum hinweg mit den gleichen Mitschüler/innen die Schule besuchen konnte. Preiß unterstützt diese Theorie (vgl. Preiß, 2016, S.134; Kapitel 4.2.4). Seiner Erkenntnis nach verringert sich die soziale Distanz, wenn Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung und Regelschüler/innen über einen längeren Zeitraum hinweg in Kontakt sind. Zwei der befragten Mütter haben dies auch nachvollziehbar schildern können. Da die anderen Kinder ihre Töchter schon von klein auf kannten, wussten sie genau, was diese können und nicht können. So wurden deren Dispositionen von den anderen Kindern als ganz normal angesehen.

Über die Anzahl und Qualität der Kontakte und Interaktionen zwischen ihrem Kind und den Mitschüler/innen konnten die Eltern keine Auskunft geben. Bis auf eine Mutter waren sich alle anderen Eltern einig, dass die Situation ausserhalb der Schule hinsichtlich Freundschaften oder sozialer Kontakte um einiges schwieriger war. Die meisten Kinder hatten nach der Schule keinen oder sehr wenig Kontakt zu ihren Mitschüler/innen. Nur einzelne Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung hatten in der Freizeit Verabredungen zum Spielen. Studien von Klehmet und Reichardt bestätigen diese Ergebnisse. Auch sie fanden heraus, dass eine Integration nicht gleichbedeutend mit einer Erhöhung der sozialen Kontakte ist (vgl. Preiß, 2016, S.142; Kapitel 4.2.2).

Wir stellen fest, dass die Kinder innerhalb der Schule besser eingebunden sind als in der Freizeit. Dieses Phänomen könnte damit zu tun haben, dass die Lehr- und Fachpersonen innerhalb der Schule ein verstärktes Augenmerk auf die Gestaltung eines integrativen Lernumfelds und Umgangs der Schüler/innen miteinander legen. Ausserhalb des schulischen Wirkungsfeldes sind die Kontakte seitens der Mitschüler/innen dann eher nicht mehr erwünscht. Dieser Eindruck wird auch durch die Schilderung der Pausensituationen untermauert, in denen einige integrierte Kinder alleine sind. In diesen Situationen haben die Lehr- und Fachpersonen weniger Einfluss auf die Schüler/innen, um sie dazu anhalten zu können, auch das integrierte Kind ins Spielen und gemeinsame Pausenessen zu involvieren.

Einen anderen Grund für ein besseres Eingebundensein in die Klasse sehen wir in der längeren, gemeinsamen Schulungszeit, wie es in der Diskussion bereits erwähnt wurde. Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung, die mit den anderen Kindern von klein auf mitgehen und mitwachsen, werden von ihren Mitschüler/innen eher als „normal“ wahrgenommen. Die Kinder sind aneinander und an die individuellen Dispositionen jedes Einzelnen gewöhnt. Dieser Umstand scheint gleichzeitig auch das soziale Eingebundensein ausserhalb der Schule zu fördern.

Mit zunehmendem Alter des Kindes wurde für alle Eltern das Auseinanderdriften der Entwicklung ihres Kindes im Vergleich zu den anderen Kindern ein Thema. Die sogenannte Entwicklungsschere zwischen den Kindern hat sich immer weiter geöffnet. Senkel und Müller sehen in der Entwicklungsschere einen Grund dafür, dass die sozialen Interaktionen und Kontakte zwischen dem integrierten Kind und seiner Mitschüler/innen abnehmen. Sie erklären dies so, dass sich die Kinder im kognitiven, sozialen und persönlichen Bereich zunehmend unterschiedlich entwickeln (vgl. Preiß, 2016, S.149; Kapitel 4.2.4). Viele Aussagen der befragten Eltern bestätigen diesen Befund. Sie

sprechen den Umstand an, dass ihr Kind verspielter oder weniger reif war im Vergleich zu den anderen. Ihr Kind konnte den Gesprächsthemen in der Klasse oder im Kontakt mit Freunden/Freundinnen zum Teil nicht mehr folgen, weil es kognitiv und emotional noch nicht so weit in seiner Entwicklung war. Die Eltern beschreiben auch, dass sich die anderen Kinder der Unterschiede zu ihrem eigenen Kind immer bewusster geworden sind. Sie zogen sich nach und nach zurück und wollten keinen Kontakt mehr. Die Beobachtung dieser Entwicklung war für viele Eltern ausschlaggebend, um über einen Wechsel in die Sonderschule nachzudenken, sofern sie seitens der Behörden nicht schon aus anderen Gründen dazu gedrängt wurden.

Der Aspekt der weiter aufgehenden Entwicklungsschere ist unserer Erfahrung nach ein gängiges Phänomen in der Integration, welches schwierig oder gar nicht zu lösen ist. Bei den Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung, die diesen Umstand nicht realisieren, dürfte eine Weiterführung der Integration kein Problem sein. Für Kinder, die sich dessen jedoch bewusst werden und anfangen, unter der Situation zu leiden, müssen andere Lösungen gesucht werden.

Strasser stellt die Behauptung auf, dass Schüler/innen einer Integrationsklasse eine grössere soziale Kompetenz im Umgang mit Heterogenität aufweisen als Schüler/innen, die in keiner Integrationsklasse sind (vgl. Strasser, 2006; S.12; Kapitel 4.4). Zwei der befragten Mütter stützen diese Aussage. Sie erzählen von Eltern der Regeschüler/innen und Lehrpersonen, die sich sehr positiv über die Auswirkungen der Integration auf das Sozialverhalten der Klasse geäußert haben. Dabei seien unter anderem auch Ängste gegenüber dem Anderssein abgebaut worden und die Regelschüler/innen hätten gemerkt, dass man mit kognitiv beeinträchtigten Menschen reden kann und sie gar nicht so anders sind wie alle anderen. Wir denken, dass diesem Aspekt bei der Entscheidung darüber, ob eine Integration erfolgen soll oder nicht, zu wenig Bedeutung beigemessen wird. Der Fokus wird zumeist auf das zu integrierende Kind gerichtet und darauf, ob und wie es in der Klasse profitieren kann, ob seine individuellen Dispositionen eine Integration begünstigen oder ob es in einer Sonderschule besser aufgehoben ist. Selten wird dabei in Betracht gezogen, dass auch die Schüler/innen einer Regelklasse von einer Integration profitieren können. Dass es Menschen mit Beeinträchtigungen gibt, ist eine Realität. Je besser diese Realität in unseren Schulen abgebildet wird, so denken wir, desto natürlicher wird der Umgang miteinander werden.

8.1.4 Haltungen und Kompetenzen der Fachpersonen

Die Quantität an Aussagen der Eltern bezüglich der Haltungen und Kompetenzen der an der Integration beteiligten Lehr- und Fachpersonen und Institutionen zeigt, welche grosse Bedeutung dieses Thema für die Eltern hat.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Aussagen der Eltern zusammengefasst werden.

Viele Eltern können positive Erlebnisse schildern, bei welchen ihr Kind in der Schule willkommen war und die Lehr- und Fachpersonen eine positive Haltung hinsichtlich der Integration einnahmen.

E: „[...] , dass man das Gefühl hatte: Doch, Ek ist auch willkommen in der ersten Klasse. Vom Schulleiter wie auch den Lehrerinnen.“ (Zeile 174-175)

C: „[...] habe ich gefunden: Doch, sie möchten das auch umsetzen und sie wollen es auch machen. Und ich hatte auch das Gefühl, dass sie den Ck auch mittragen dort. Also ich habe nicht das Gefühl, dass sie finden: Nein, der soll jetzt nicht da sein.“ (Zeile 277-279)

M: „Also, es sind einfach alle mit dem Herz dabei gewesen. Sie haben einfach, alle Lehrer haben die Integration gewollt.“ (Zeile 591-592)

M: „Ja ja, das ist wirklich, ja genau. Und ich muss sagen, in O haben wir halt einfach die Schulbehörde gehabt und Lehrer, die einfach gesagt haben, wenn die anderen die Integration können, dann machen wir das auch.“ (Zeile 127-129)

Die positive Haltung der Lehr- und Fachpersonen hat sich beispielsweise in der Beziehungsarbeit zum Kind oder auch am zeitnahen Eingreifen und Handeln bei Problemen bemerkbar gemacht. Ein integriertes Kind wurde beispielsweise von jüngeren Schülern geärgert, was vom Hausabwart gesehen und umgehend weitergeleitet wurde. Die Fachpersonen haben daraufhin sofort eingegriffen, den Vorfall thematisiert und das Problem somit längerfristig lösen können.

E: „Sie hat zu Ek auch eine gewisse Beziehung aufgebaut. Umgekehrt ja logischerweise auch. Und ähm ja. Von dem her gesehen, war das extrem positiv.“ (Zeile 537-538)

M: „[...] dann haben ein paar Erstklässler gefunden: So, so, die nehmen wir jetzt dran. Die tun wir jetzt foppen und machen, oder. Da hat das der Schulhausabwart gesehen und die Schule hat sofort eingegriffen und hat gesagt, thematisieren, geht gar nicht. Also, sie haben dann einfach, ich weiss nicht was, ich bin nicht dabei gewesen. Aber sie haben es einfach grad wirklich thematisiert, aufgenommen und grad, ähm, wieder geradegebogen, also, dass die anderen sie auch wieder in Ruhe gelassen haben, oder.“ (227-232)

Verglichen mit den positiven Aussagen gab es jedoch weitaus mehr negative Stimmen zu den Haltungen und Kompetenzen der Lehr- und Fachpersonen und der Institution Schule. Einige Eltern bemängeln, dass sich die Lehrperson zu wenig für ihr Kind interessiert oder sich nicht genug um das Kind gekümmert hat. Auch beklagen sie das spärliche Wissen und Engagement der Fachpersonen.

E1: Das Know-how ist nicht da. Ähm das mit dem Know-how wäre ja noch gegangen, aber auch der Wille. Äh und der ... (unv.) ich sage jetzt einmal der Ehrgeiz oder das Engagement von den Lehrern. Das war gar nicht da.“ (Zeile 371-374)

Ein paar Eltern mussten sich auch beleidigende Aussagen der Lehr- und Fachpersonen gefallen lassen. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

B: „Aber damals hatte ich wirklich das Gefühl ich müsse dankbar sein. Man hat mir immer gesagt ich müsse dankbar sein, dass dieses Kind dort aufgenommen wird. Und es sei doch schöner, wenn die Lehrerin das möchte und nicht an einem Ort, wo sie nicht willkommen ist.“ (Zeile 87-90)

L: „Bevor die unseren Sohn überhaupt kannten, haben sie gesagt: Fau Y [Name der Mutter], das lohnt sich gar nicht. Erst kommen bei uns die Autisten, und Trisomie 21, die

sind sowieso, die landen sowieso nach anderthalb Jahren bei uns in der Heilpädagogischen Schule und da gehören sie hin.“ (Zeile 364-367)

Eine Mutter ärgert sich, dass es Lehr- oder Fachpersonen gab, die ihr Kind an der Teilnahme am Klassengeschehen eher behindert als unterstützt haben. So durften die anderen Kinder ihrem gehbehinderten Sohn nicht helfen, auch wenn sie dies gerne getan hätten.

D: „Er durfte nicht früher in die Schule rein, das hat man nicht erlaubt. Man hat nicht erlaubt, dass ein anderes Kind ihn noch an die Hand nimmt. Es könnte ja noch etwas passieren und dann sei dieses Kind dann noch schuld. Und durch das hat er den Morgenkreis immer verpasst.“ (Zeile 125-127)

Einige Eltern sind der Meinung, dass sich die Fachpersonen keine Zeit für ihr Kind genommen haben oder nehmen wollten.

E: „Aber das hat man jetzt nie gemerkt, dass sie sich... die Kindergärtnerin mit unserer Tochter ähm... ich sage jetzt freiwillig abgeben will.“ (Zeile 284-286)

G: „Gut, so der grösste Nachteil war, wenn die Heilpädagogin nicht da gewesen ist, hat man sie einfach dort liegen gelassen. Sie hat einfach nichts gemacht. Also, ich hätte sie auch zu Hause behalten können.“ (Zeile 508-510)

Manchmal hat auch die Chemie zwischen der Fachperson und dem Kind nicht gestimmt.

D: „Weil die Lehrerin in der ersten Klasse hat dieses Kind komplett ignoriert. Komplett. Der hatte eine Heilpädagogin und ähm, da haben wir schon gemerkt, dass diese Chemie einfach schon gar nicht stimmt.“ (Zeile 47-50)

Des Weiteren thematisieren einige Eltern eine gewisse Überforderung der Lehr- und Fachpersonen. Besonders störend empfinden sie dabei, wenn die überforderte Person Hilfe von aussen oder den Eltern abgewiesen hat.

B: „Und das habe ich einfach an der Regel- also da in der Schule schlimm gefunden. Man hat... man war zwar überfordert, aber man konnte sich das nicht eingestehen. Oder man hat sich nicht mit den Eltern zusammengetan und gesagt: Dieses Kind ist speziell oder wir wissen nicht... könnt ihr uns helfen? Wie müssen wir uns verhalten? Oder so. Es ist ja nicht schlimm, wenn man sich Hilfe holt.“ (Zeile 436-440)

Zwei Eltern benennen Gründe dafür, warum es ihrer Meinung nach einigen Schulen oder Lehr- und Fachpersonen an der richtigen Einstellung und Kompetenz fehlt. Sie sprechen dabei die mangelhafte Vorbereitung in den Lehrer-Ausbildungsstätten an und dass die Schulen noch nicht auf den neuen Lehrauftrag eingestellt sind, der auch Integrationen mit einschliesst.

E: „[...] , dass die anderen eigentlich gar nicht wissen, was eine Integration eigentlich genau bedeutet. Ähm da mache ich nicht einmal den Lehrern einen Vorwurf. Bis zu einem gewissen (unv.) mach ich im Prinzip auch halt auch... den den... ich sage jetzt den Schulen, sprich Ausbildungsstätten einen Vorwurf, weil natürlich einfach... von

Gesetzes wegen gesagt hat: Jetzt musst du integrieren. Aber die Lehrer waren gar nicht vorbereitet. Deshalb ist es in diesem Sinne keine Kritik, sondern eine Feststellung, dass die Lehrer noch gar nicht so weit waren.“ (Zeile 194-199)

C: „Dann denke ich... ja, ich denke das Wissen fehlt sicher einfach noch. Weil sie hatten bis jetzt einen anderen Auftrag. Ich finde das kann man den Schulen auch nicht unbedingt nur vorwerfen. [...] ... ich sage immer: Die Schulen sind glaube ich noch in den Kinderschuhen halt (lacht). Weil verändern tut man sich halt nicht so gerne (lacht).“ (Zeile 500-507)

Folgende Zitate sollen verdeutlichen, wie verschieden die Haltungen der Lehr- und Fachpersonen sein können. Einige Eltern haben damit sehr schlechte Erfahrungen gemacht, andere wiederum sehr positive. Diese Erfahrungen hatten letztendlich einen grossen Einfluss auf die Bewertung der Integration durch die Eltern. Einer Mutter wurde von der Schulleitung mitgeteilt, dass sie den anderen Eltern erst kurz vor Schulstart darüber informieren möchte, dass ein Kind mit Trisomie 21 die Klasse besuchen wird, da die Schulleitung befürchtete, die anderen Eltern könnten aus diesem Grund ihre Kinder aus der Schule nehmen:

L: „Ähm, das können wir euch nicht frühzeitig sagen, weil wenn sich das rumspricht und die Eltern erfahren, dass da ein Kind mit Trisomie kommt, dann nehmen die die Kinder aus der Schule. Lauter so perfide Sprüche gesagt.“ (Zeile 749-752)

Einer anderen Mutter wollte die Schulleitung einen Kindergarten in weiter Distanz zum Wohnort „schmackhaft“ machen, indem sie ihr angepriesen haben, dass der Kindergarten ihr Kind viel lieber aufnehmen würde als sie selber. Der Lehrperson im näheren Kindergarten könne man eine Integration ausserdem nicht zumuten (D, Zeile 55-63).

Ein sehr positives Beispiel für die Haltung einer Gemeinde wird von folgender Mutter genannt. Die Regelschule wollte die Integration durchführen und hat zwei Jahre lang sämtliche Kosten dafür getragen.

M: „[...] Und dann bis das dann gelaufen ist, ich meine die zwei Jahre, ähm, hat die Schule O dann die ganzen Kosten eigentlich getragen, oder. Und das ist auch nicht selbstverständlich, dass die Gemeinde sagt, jawohl, wir machen die Integration und müssen jetzt das halt einfach selber zahlen, weil wir müssen jetzt einen Weg finden bis dann da...“ (Zeile 607-610)

Ein Vater gibt folgendes interessante Statement ab. Der Vater sagt, dass eine Integration mit den beteiligten Personen steht oder fällt.

E1: „Ähm und ähm es steht und fällt mir den Personen. Am Ende des Tages steht und fällt es mit den Personen, oder? Es ist so (...) aus unserer Sicht glaub ich so die Kernaussage.“ (Zeile 872-873)

Eine andere Mutter ist der Meinung, dass Lehrer, die eine Integration nicht wollen, lieber nein dazu sagen sollen. Sie findet, dass diese Lehrer weder dem Kind noch den Eltern guttun.

G: „Ja, nein, wirklich. Ich, ich finde sonst. Also. Lieber, also, ich mein, dass wenn ein Lehrer nicht will, oder überfordert ist, dann soll er nein sagen. Weil, er tut dem Kind nicht gut und den Eltern auch nicht.“ (Zeile 884-885)

Fazit:

Viele Eltern waren sehr zufrieden mit der Haltung und den Kompetenzen der Lehr- und Fachpersonen und Institutionen während der Integration. Meistens bezogen sie ihre Aussagen auf die Klassenlehrperson (KLP) oder die Heilpädagogin (HP). Einige loben die guten Beziehungen, welche die KLP oder HP zu ihrem Kind aufgebaut hat. Gleichermassen wurde geschätzt, wenn die Lehr- oder Fachpersonen Einsatz über ihren Aufgabenbereich hinaus gezeigt haben. Noch mehr Eltern haben jedoch schlechte Erfahrungen mit einzelnen Fachpersonen oder einer Schule gemacht. Besonders negativ bewerten Eltern Lehr- und Fachpersonen, die offensichtlich die Integration nicht gewollt haben und sich dementsprechend weder Zeit für das Kind genommen noch Interesse am Kind, seinen Bedürfnissen oder der Integration im Allgemeinen gezeigt haben. Eltern bemängeln die Überforderung einzelner Fachpersonen oder der Institution vor allem dann, wenn diese ihre Überforderung nicht eingestehen wollten, Hilfe abwiesen oder sich defensiv verhalten haben.

Diskussion:

Die Haltungen und Kompetenzen der Fachpersonen oder der Institution spielen in einer Integration eine übergeordnete Rolle. Ein Elternteil bringt es mit dem Statement: „... es steht und fällt mit den Personen“ auf den Punkt (vgl. Interview E, Zeile 872): Eine Integration steht und fällt mit den Personen, die darin involviert sind. Die Aussagen der Eltern zeigen eine Korrelation zwischen der Haltung der Fachperson und dem Verlauf der Integration dahingehend, dass dort, wo die Haltungen und/oder Kompetenzen der beteiligten Personen oder Institutionen gegenüber der Integration positiv waren, diese die Integration oder Beziehung zum Kind ebenfalls positiv beeinflusst haben. Der Integrationsverlauf wurde von den Eltern dann als positiv eingestuft, wenn die Lehr- und Fachpersonen eine positive Haltung hinsichtlich der Integration hatten und/oder auch als kompetent eingeschätzt wurden. Die Haltung hat dabei für die Eltern eine grössere Rolle gespielt als die Kompetenz. Sie konnten fehlende Kompetenz tolerieren, solange die Fachperson Hilfe von aussen angenommen hat oder ihre Überforderung eingestehen konnte. Umgekehrt waren Negativhaltungen der beteiligten Personen eine Belastung sowohl für die Eltern und ihr Kind als auch für die Integration allgemein. Da die Haltungen und Kompetenzen sehr personenabhängig sind, kann sich die Situation des integrierten Kindes schlagartig mit dem Wechsel der KLP oder HP zum Positiven oder Negativen hin verändern. Wir denken, dass Eltern und ihre Kinder in dieser Hinsicht den Schulen und Fachpersonen grösstenteils ausgeliefert sind. Dieser Zustand ist unserer Meinung nach unbefriedigend, da auch heute noch viele Lehrer/innen eine Integration ablehnen oder durch ihr Verhalten negativ beeinflussen. Trumpa et al. fanden in ihrer empirischen Studie heraus, dass Lehrkräfte an Sonderschulen eine positivere Einstellung zur Integration haben als Lehrpersonen an Grund- und weiterführenden Schulen (Trumpa et al., 2014, S.249; Kapitel 4.5). Wir vermuten, dass diese positive Haltung auch auf Schulische Heilpädagogen/Heilpädagoginnen zutrifft, die Integrationen durchführen.

Um die Haltungen von Lehrpersonen hinsichtlich Integration positiv beeinflussen zu können, wären nach Meinung einer Mutter vor allem Ausbildungsstätten wie die Pädagogischen Hochschulen (PH) gefragt, in ihrem Curriculum das Thema Sonderpädagogik vertieft aufzugreifen. Wir schliessen uns dieser Meinung an. So könnte das Verständnis der angehenden Lehrer/innen bezüglich Menschen mit Beeinträchtigungen sensibilisiert und auf den Umgang mit ihnen vorbereitet werden. Eine Mutter schlägt vor, dass Fachpersonen, die ein Kind integrieren sollen, wenigstens einmal während ihrer Ausbildung in einem Behindertenheim oder in einem Rehabilitationszentrum arbeiten sollten, um überhaupt Empathie für ein beeinträchtigtes Kind zu bekommen (D1, Zeile 1033-1035).

Ein Film, der im Rahmen einer Veranstaltung der Hochschule für Heilpädagogik zum Thema „Wer ist die Heilpädagogin und was macht sie?“ vorgeführt wurde, hat gezeigt, dass viele PH-Studenten auch heute noch nicht wissen, was eine Heilpädagogin ist und was ihre Aufgaben in der Schule sind. Dieser Umstand ist unserer Meinung nach unhaltbar und es besteht dringend Handlungsbedarf. Die Realität sieht oft so aus, dass die angehenden Lehrer/innen in der Schule das erste Mal auf die Heilpädagogen/Heilpädagoginnen treffen und eine Zusammenarbeit von ihnen verlangt wird, auf die sie nie vorbereitet wurden. Eine fehlende Rollenklärung ist in Folge oftmals Grund für eine schwierige Zusammenarbeit, die wiederum die Qualität des Unterrichts und die Haltung gegenüber des Heilpädagogen/ der Heilpädagogin negativ beeinflussen kann. Eine gute Zusammenarbeit zwischen KLP und HP ist jedoch wichtig für eine erfolgreiche Integration.

Wir denken, dass auch Schulleitungen einen positiven Einfluss auf die Haltungen der Fachpersonen nehmen können. Wenn die Schulleitung hinter der Sonderpädagogik bzw. einer Integration steht, ihren Lehrpersonen ein gutes Vorbild ist und die Lehrpersonen bestmöglich während der Integration unterstützt, kann dies positive Auswirkungen auf die Ansichten der beteiligten Lehr- und Fachpersonen haben.

8.1.5 Infrastruktur und Ressourcen

Der Bereich Infrastruktur und Ressourcen umfasst Aussagen der Eltern betreffend der Ausstattung der Schulen und deren Nähe oder Distanz zum Wohnort. Darüber hinaus werden finanzielle und zeitliche Ressourcen der Schulen bzw. der Lehr- und Fachpersonen angesprochen sowie die Klassengrösse und/oder -zusammensetzung.

Einen positiven Aspekt hinsichtlich der Infrastruktur in der Integration sehen viele Eltern in der Nähe der Schule vor Ort. Den Schulweg konnten die meisten Kinder selbständig zu Fuss zurücklegen.

D1: „Das wäre ein so ein bisschen der Vorteil der Integration. Auch die Nähe natürlich, oder?... ist gerade hier unten in der Schule.“ (Zeile 854-855)

F: „Sondern, die Zeit, hier, ist für sie sehr gut gewesen, auch, dass sie zum Beispiel zu Fuss in die Schule laufen konnte mit anderen Kindern vom Dorf.“ (Zeile 305-307)

Die Eltern sehen in einer kleinen Klasse einen Vorteil für die Integration und einen Nachteil, wenn die Klasse gross ist.

F: „Die Fk hat dann noch das Glück gehabt, dass in ihrem Jahrgang.... Also ja, weil sie ja dann eins zurückgefallen ist, ein sehr kleiner Jahrgang gewesen ist. Die sind in der Schule 14 Kinder gewesen.“ (Zeile 290-291)

G: „Weil dort sind natürlich schon 20 Kinder gewesen oder 23. Und sie ist ja nicht nachgekommen. Es ist sicher schwierig gewesen für sie...“ (Zeile 321-322)

G: „Eben, es ist ja schwierig, weil die Klassen auch so gross sind. Die haben viele Schüler.“ (Zeile 904)

Positiv bewertet wurde, wenn die Schule Ressourcen gebündelt hat, zum Beispiel, indem sie Mehrfachintegrationen durchgeführt hat oder zu bestimmten Anlässen die Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung für gemeinsame Aktivitäten zusammengenommen hat.

H1: „Also, sie haben schon auch Heilpädagogen gehabt, wie sie sind zu dritt oben gewesen. Und nachher ist eine Heilpädagogin immer dort gewesen. [...] Das ist eben eigentlich noch gut gewesen.“ (Zeile 187-193)

M: „Also, sie hat ja Anrecht auf acht Lektionen mit der Heilpädagogin gehabt in der Woche. Und dann haben sie aber, es sind dann damals aber drei Beeinträchtigte gewesen, die eine Heilpädagogin gebraucht haben und dann haben sie zum Beispiel am Freitag, am Freitag haben sie immer zusammen gekocht. Die drei. Mit der Heilpädagogin [mit einer der Heilpädagoginnen] und haben dann noch jemanden aus der Klasse einladen dürfen, oder.“ (Zeile 566-570)

E: „Und das Glück war eigentlich für uns und für unsere Tochter, dass es ähm zwei Kinder waren, die eine Heilpädagogin gebraucht haben. Somit wusste ich... wir haben gewusst: Ek ist recht lange abgedeckt und nicht nur einfach, ich sage jetzt einmal... irgendwo wo sie machen kann, was sie möchte. Sondern wirklich auch gefördert wird durch die Heilpädagogin.“ (Zeile 294-297)

Die meisten Eltern finden, dass generell zu wenig finanzielle und/oder personelle Ressourcen in der Integration zur Verfügung stehen oder diese falsch eingesetzt wurden.

A: „Dann hatte es noch andere Kinder in dieser Kindergartengruppe, die noch viel mehr Förderaufwand hatten. Wo eigentlich die Ressourcen, die Ak zu Gute gekommen wären, sind dann den anderen Kindern in Führungszeichen (gestikuliert die Führungszeichen mit den Händen) zugekommen, die hyperaktiv waren. [...] Und dann sind halt... ein Down Syndrom ist ein liebes Kind... ja der, der ‚steckt‘ man dann halt zurück.“ (Zeile 246-251)

B: „Ich bin... da hat man gefunden: gut, die erste Klasse versucht man jetzt mit einer Heilpädagogin. Sie hatte natürlich ähm ja... was hatte sie? Fünf Stunden betreut und zwei immer Logopädie hatte sie gehabt. Einfach... da hat man die Logopädie einfach noch angehängt, damit es ein bisschen besser aussieht. Noch zwei Stunden dazu.“ (Zeile 142-145)

L: „Bis ich gemerkt habe, die wollen einfach Geld sparen. Das war denen zu mühsam. Die wollten einfach Ressourcen, tsss, und da haben sie dann die Frau Y (SHP) noch rausgesetzt [...]“ (Zeile 331-333)

D1: „Man spricht immer nur von den Kosten, aber nie: Wo kann man... welche... wo kann man die Ressourcen holen? Wer... wer bringt... es geht nur immer um das Geld, oder? Es kostet alles zu viel. Aber zum Schluss auf Kosten des Kindes.“ (Zeile 975-978)

F: „[...] bei der Fk hätte es Sinn gemacht ein wenig mehr [heilpädagogische Stunden]. Aber das finden wahrscheinlich alle Eltern (lacht).“ (Zeile 726-727)

M: „Also, z.B. die Logopädie, oder. Hat man halt nicht immer machen können, weil die Ressourcen einfach nicht da gewesen sind.“ (Zeile 193-195)

Einige Eltern sahen in der Infrastruktur der Schule ein Hindernis für ihre Kinder, um am Schulleben teilnehmen zu können. So beklagt eine Mutter, dass ihr gehbehinderter Sohn durch das ganze Schulhaus laufen musste, um das Klassenzimmer zu erreichen. Für ein anderes Kind war es schwierig, mit der akustischen Reizüberflutung in der Schule zurecht zu kommen.

D1: „Und zwar hat der Dk ähm... das Schulhaus hier ist riesig. Dann hat man auf der einen Seite einen Türöffner reingemacht für den Dk. So einen automatischen Türöffner. Dann musste dieser Junge durch das ganze Schulhaus unten durch zurücklaufen. Dann körper- ... wir sprechen von einem körperbehinderten Jungen, oder? Dann musste er zurücklaufen und dann die Treppe hoch und alles oben wieder bis zuhinterst. Bis zum letzten ... bis zum letzten Zimmer. Und dann habe ich gesagt ... und das Kind ist jeden Tag zu spät zur Schule gekommen.“ (Zeile 119-125)

B: „[...] Und dann hat sie hier einfach... da war sie reizüberflutet. Das ist... das ist sicher ein Thema. Ich meine in einer... die Umgebung schon... ist negativ. Das geht... das geht einfach nicht, wenn jemand empfindlich ist. Und so viele Reize ertragen muss. [Das Kind ist autistisch und reagiert sehr sensibel auf Geräusche].“ (Zeile 563-565)

Ein besonderes Problem stellt für Eltern dar, wenn die Therapie und die Schule nicht unter einem Dach sind. Das bedeutet für die Eltern, dass sie viel Zeit und Energie in den Transfer des Kindes und das Warten vor dem Therapiezimmer investieren müssen.

C: „Jaaaa, also ich denke (...) ja, ich denke für mich sind die Nachteile wirklich viel (...) so ein wenig von den Rahmenbedingungen her gewesen. Also, in dem man halt wirklich sagt... aber, wie die Logo ist nicht vor Ort. Das heisst man muss wieder, weil dieses Kind das ja nicht alleine kann. Man wird wieder aufgeboten, man kann eine Stunde vor der Logo sitzen und so weiter...“ (Zeile 492-495)

Für ein Kind kann es auch hinderlich sein, wenn es einen häufigen Ortswechsel in Kauf nehmen muss. Eine Mutter erzählt von ihrem Sohn, der in fünf Schuljahren vier Schulhauswechsel erlebte. Die Konsequenz aus einem dieser Ortswechsel war, dass der

Junge zu spät zum Mittagshort kam und dafür mit Essensentzug bestraft wurde (L, Zeile 596-604).

Ein paar Eltern waren mit der Organisation des Unterrichts unzufrieden. Sie fanden es wenig hilfreich, wenn ihre Kinder während des Unterrichts für Einzel- oder Kleingruppenförderungen aus dem Klassenunterricht genommen wurden. Eine Mutter zweifelt damit auch den Sinn einer Integration an:

C: „Wenn er in der Schule ist, werden sie dann ja doch oft auch rausgenommen, in solche Kleingruppen. Und ich finde dann ist er ja eigentlich integriert und doch wieder separiert. Also (lacht). Das ist für mich dann auch nicht so eine grosse Integration, oder? Wenn er dann für jedes... irgendwie Therapie und dort ähm IF und alles wieder rausgenommen wird, dann läuft er auch dort oft separat. Oder.“ (Zeile 597-601)

Fazit:

Viele Eltern sind der Meinung, dass es während der Integration an finanziellen und/oder personellen Ressourcen gefehlt hat. Sie hätten sich ein grösseres Stundenkontingent an heilpädagogischer Unterstützung für ihr Kind gewünscht. Oder aber sie finden, dass diese Ressourcen teilweise falsch eingesetzt wurden. Eine Schule hat das integrierte Kind durch unzureichende Zugänglichkeit behindert, ein anderes Kind wurde durch ständige Reizüberflutung überfordert. Schwierig haben es die Eltern empfunden, wenn Therapien nicht in der Schule stattfinden konnten und sie zusätzliche Fahrdienste und längere Wartezeiten in Kauf nehmen mussten, unter anderem in Begleitung der Geschwisterkinder. Häufige Ortswechsel wurden als Belastung für das Kind gesehen und die Frage kam auf, ob man von einer Integration sprechen kann, wenn das Kind hauptsächlich in Kleingruppen oder zur Einzelförderung aus dem Unterricht genommen wird.

Diskussion:

Die Frage der personellen Ressourcen stellt eine wiederkehrende Diskussion im Schulalltag dar, die schwer zu lösen ist. Die personelle Besetzung und die Arbeitspensen hängen stark von den finanziellen Ressourcen der Schulgemeinde und anderen Faktoren ab. Hier sind übergeordnete Stellen wie beispielsweise das Volksschulamt, die Kantone und Gemeinden gefragt, kluge Entscheidungen zu treffen. Auf diese haben wir als Eltern, Lehrpersonen oder Heilpädagogen/-pädagoginnen nur bedingt Einfluss. Das bedeutet, dass die Schulen das Beste aus den gegebenen Situationen machen müssen. Sicherlich kann man bei manchen Schulen die Entscheidung darüber, wie Ressourcen verteilt werden, hinterfragen. Wir denken, dass hier oftmals vor allem der Sonderpädagogikbereich wenig Berücksichtigung findet, da Schulleitungen zu wenig Wissen in diesem Bereich mitbringen oder zu wenig Mut für eine gewollte Sonderpädagogik zeigen.

Da in jeder Schule die finanzielle und personelle Situation anders aussieht, sind individuelle Lösungen gefragt. Ein Patentrezept gibt es nicht. Was jedoch unsere Meinung nicht vorkommen darf ist, dass Fachpersonen die Zeit, die einem Kind gutgeschrieben wurde, auf andere Kinder verteilen und dem integrierten Kind sozusagen abziehen. Wir finden, dass es Aufgabe der Schulleitung ist, sicherzustellen, dass die Ressourcen dorthin fliessen, wo sie vorgesehen sind.

Ein anderer Faktor, der eine Integration belasten oder teilweise auch behindern kann, ist die Infrastruktur einer Schule, die dem beeinträchtigten Kind keine Rechnung trägt. Wenn für ein gehbehindertes Kind keine Aufzüge bereitgestellt werden können und es, wie im Zitat geschildert, lange Umwege in Kauf nehmen muss, um sein Klassenzimmer zu erreichen, dann ist das eine Situation, die man unserer Meinung nach nicht mit dem Wort Integration beschreiben kann. Hier denken wir, muss eine Schule ganz klar Position beziehen und den Bedürfnissen des Kindes gerecht werden, indem sie die nötigen Anschaffungen tätigt oder andere Lösungen findet. Im oben genannten Beispiel des gehbehinderten Jungen wäre vielleicht ein näher gelegenes Klassenzimmer eine Lösung gewesen. Hier denken wir, dass die Schulen kreativer und vor allem mutiger werden sollten, um integrative Lösungen zu finden und umzusetzen.

Die Frage der Eltern, ob man von einer Integration sprechen kann, wenn das integrierte Kind mehrheitlich in Einzel- oder Kleingruppensettings gefördert wird, ist unserer Ansicht nach berechtigt. Preiß spricht in diesem Zusammenhang sogar von „Ausgrenzung“, die dann stattfindet, wenn erwachsene Bezugspersonen die Interaktionen mit anderen Schüler/innen durch separierte Arbeitsweisen behindern, anstatt sie zu fördern (vgl. Preiß, 2016, S.139f; Kapitel 4.2.4). Wie in Kapitel 4.2.4 erwähnt, sollen deshalb separierende Arbeitsweisen bewusst von Lehrpersonen, Heilpädagogen/innen oder sonstigen Betreuungspersonen vermieden werden.

Es wird deutlich, dass es für Eltern eine Belastung darstellt, wenn Therapien vor Ort nicht möglich sind und sie für den Transport sorgen müssen. Wir sollten uns dessen bewusst sein, auch wenn es Situationen gibt, in denen sich diese Unannehmlichkeit nicht vermeiden lässt. Wichtig scheint hier, für die Situation der Familie ein offenes Ohr zu haben und die Eltern soweit wie möglich zu unterstützen, indem Lösungen gesucht werden, die entlastend wirken. Zu den Entlastungsfaktoren einer Familie wird in Kapitel 8.5 weiter Bezug genommen werden.

8.2 Erfahrungen mit der Separation

8.2.1 Lernentwicklung und adaptive Fähigkeiten

Viele Eltern sehen in der gezielten Förderung, dem handlungsorientierten und praktischen Lernen, dem Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, dem Lerntempo und den Inhalten der Sonderschule, die sich am Lernen fürs Leben orientieren, einen grossen Vorteil für die Lernentwicklung ihres Kindes gegenüber der Regelschule. Folgende Elternaussagen verdeutlichen dies:

G: „[...] Und man nimmt sich Zeit. Man nimmt sich halt Zeit für die. Also jeder wird individuell (...), jeder kann individuell lernen. Also, sie muss jetzt nicht das können, das ich weiss nicht, was die Y (Klassenkameradin) kann.“ (Zeile 567-569)

E: [...], weil sie dort trotzdem auch noch lernen... vom Alltäglichen. Nicht nur Lesen. Nicht nur Rechnen. Es wird dort wirklich vom Alltag her für die Zukunft gearbeitet.“ (Zeile 811-813)

F: „[...] die Kinder ein klein wenig auf andere Sachen sensibilisieren, auf das Leben im Prinzip. Und nicht nur Mathematik, Deutsch, sondern: wie gehe ich einkaufen, wie löse

ich ein Zugbillet. Sie haben auch andere Sachen gemacht, aber das wird halt schon dort viel mehr berücksichtigt.“ (Zeile 61-63)

A: „[...] er durfte einfach (...) das ganz normal mitmachen. Und nicht immer: Dort kann er nicht dabei sein, weil dort ist er nicht schnell genug.“ (Zeile 461-462)

Jedoch sehen einige Eltern einen gewissen Nachteil darin, dass ihrem Kind in der Sonderschule Vorbilder in der Sprache oder das Lernen vom Stärkeren fehlen.

H1: „[...] auch mit der Sprache oder so, haben wir manchmal das Gefühl gehabt, es hat sich eher verschlechtert gehabt. Weil sie dann halt einfach auch die Sachen angenommen hat, eben, von anderen, die halt nicht so gut reden können.“ (Zeile 169-171)

A: „Und halt... das Lernen vom Stärkeren geht halt auch verloren.“ (Zeile 513-514)

Einige Eltern schätzen die Anforderungen, welche an ihre Kinder gestellt werden, sowie den Lernumfang in der HPS niedriger ein als in der Integration. Des Weiteren sehen sie kritisch, dass wenig Hausaufgaben gegeben werden.

F: „[...] rein jetzt wirklich nur vom Lernplan oder wie man dem sagt, ist natürlich das da [Integration] schon viel besser gewesen wie jetzt an der HPS. [...]. Aber es ist ein, also mein Mann und ich, in der der ersten Schulstunde haben wir gefunden, ou nein, die machen ja gar nichts hier. Die machen ein bisschen Schubidu, und jetzt gehen wir ein bisschen raus und wir haben uns alle gern und das wars.“ (Zeile 583-591)

H1: „Die Heilpädagogin hat dann halt auch ein bisschen, ein bisschen mehr Hausaufgaben gegeben. [...] Weil ich finde es halt schon noch wichtig.“ (Zeile 472-474)

In Bezug auf die Selbständigkeit in der separativen Beschulung wird von vielen Eltern das Benutzen der öffentlichen Verkehrsmittel (ÖV) oder das Zurücklegen des Weges zum Hort positiv gesehen. Während in der Integration viele Kinder den Schulweg zu Fuss bewältigen mussten, werden in der Separation vermehrt die ÖV oder der Schulbus genommen. Eltern benennen auch andere Kompetenzen, die dabei geübt werden, wie beispielsweise das selbständige Anziehen der Schuhe, was sie positiv bewerten. Die Motivation der Kinder liegt oftmals in der Benützung der ÖV. Eine Mutter beschreibt dies folgendermassen:

C: „Also er macht am Morgen..., wenn ich ihm sage: „So, jetzt musst du dich bereit machen“, dann zieht er die Schuhe an und sagt: „Tschüss, Mami!“, und dann will er gehen.“ (Zeile 350-352)

Andere Aspekte der Selbständigkeit, welche die Eltern an der Sonderschule schätzen, sind Kompetenzen, welche die Kinder hinsichtlich eines unabhängigen Lebens lernen.

B: „Sie lernt in dieser Schule hauptsächlich die Selbständigkeit. Dass sie ein selbständiges Leben führen kann, [...]“ (Zeile 590-591)

Allerdings kommen auch kritische Stimmen auf. Eine Mutter sieht die Sonderschule als eine Art Kokon, der die Kinder wie in einem Schonraum vom Leben aussen abschirmt. Sie äussert sich folgendermassen dazu:

H1: „Und auch das Selbständigerwerden. Was halt hier schon weniger ist: weil hier sind sie wie so in einem Kokon drin. [...] So eben, separiert und dort ist sie halt, ja ...“ (Zeile 166-168)

Eine andere Mutter empfiehlt, die Ablösung von zu Hause nicht zu spät anzugehen. Sie äussert Bedenken, dass es dann für Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung schwierig wird, eine Umgebung für sich zu finden, in welcher sie sich zugehörig fühlen. Sie lehnen ihrer Erfahrung nach zu einem späteren Zeitpunkt manchmal die Zugehörigkeit in einer betreuten Umgebung ab (M, Zeile 477-481). Sie wollen nicht ‚anders‘ sein oder zu den ‚Behinderten‘ gehören.

Fazit:

Alle Eltern sind sich darin einig, dass die Unterrichtsgestaltung und das Lerntempo in der Sonderschule individueller und gezielter auf die Bedürfnisse ihrer Kinder ausgerichtet ist als es in der Integration der Fall war. Das Lernangebot umfasst Inhalte, die das Kind auf ein selbständiges Leben vorbereiten sollen. Kritisch sehen einige Eltern aber, dass den Kindern Vorbilder in der Sprache und im Arbeitstempo fehlen, an denen sie sich orientieren können. Ausserdem fehlt einigen Eltern ein breiteres Lernangebot, das beispielsweise auch Englisch mit einschliesst. Sie finden zudem, dass die Anforderungen, welche an ihr Kind gestellt werden, beispielsweise hinsichtlich Hausaufgaben höher sein könnten. Die Sonderschule wird von zwei Eltern als Überbehütung bzw. Kokon angesehen, in dem sich die Kinder geschützt von der Aussenwelt bewegen. Sie müssen sich dort nicht mit den Problemen, die sie in der Realität ausserhalb der Schule erfahren würden, auseinandersetzen.

Diskussion:

Wie in Kapitel 8.1.1 bereits erwähnt, sind die Studien zum Thema Lernentwicklung und adaptive Fähigkeiten widersprüchlich. Auch wenn die Lernentwicklung in der Sonderschule auf das Erlernen praktischer Fähigkeiten abzielt, die auf ein selbständiges Leben vorbereiten sollen, fällt es den meisten Eltern schwer, sich mit dem herabgesetzten Arbeitstempo, dem weniger stark auf Kulturtechniken fokussierten Stundenplan sowie dem Fehlen von starken Kindern in der Sonderschule zu arrangieren. Manche Kinder scheinen davon zu profitieren, anderen jedoch fehlt ein gewisser Anforderungsanspruch. Zum Thema Sprachentwicklung vertreten die Eltern eine ganz klare Meinung. Hier kann man davon ausgehen, dass die Kinder tatsächlich von kompetenten Gesprächspartner/innen profitieren können. Und diese finden sie häufiger ausserhalb der Sonderschule.

Wie schon in der Integration zu sehen war, scheint auch in der Sonderschule der Schulweg ein zentrales Kriterium für die Selbständigkeit zu sein. Die Eltern bewerten dies positiv. Wenn Kinder die ÖV gerne benutzen, kann dies sogar ein Faktor sein, der das Üben zusätzlicher Kompetenzen begünstigt. Dies unterstützt die Ergebnisse der Studie von Sermier Dessemontet et al. (2011), dass Kinder in der Sonderschule bessere Fortschritte im Bereich des häuslichen Kontexts wie

beispielsweise dem Ankleiden machen als Kinder in integrativen Settings (vgl. Sermier Dessemontet, et al., 2011, S.297; Kapitel 4.1).

Interessant bei unseren Ergebnissen ist, dass sich kein Elternteil explizit zu den adaptiven Fähigkeiten des Kindes in der Sonderschule geäußert hat. Unsere Vermutung diesbezüglich ist, dass sich die Sonderschulen generell ganz individuell an den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes in Bezug auf Tempo und Lerninhalt anpasst und deshalb die adaptiven Fähigkeiten des Kindes nicht in gleicher Masse gefordert sind wie in einer integrativen Beschulung. In der Regelschule gehen die Lehrpersonen davon aus, dass bestimmte Alltagsfähigkeiten bei den Kindern vorhanden sind. Sich selber speditiv in der Garderobe an- und auszuziehen, die Pausen einzuhalten, sich zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort zu befinden, werden dort vorausgesetzt. In der Sonderschule fallen die adaptiven Fähigkeiten hingegen weniger ins Gewicht, weil die Lehrpersonen darauf eingestellt sind, dass diese Fähigkeiten bei den Kindern weniger ausgeprägt sind.

8.2.2 Selbstkonzept und individuelle Merkmale

Die Eltern beurteilen einstimmig, dass das Selbstkonzept ihres Kindes in der Sonderschule entweder besser wurde oder nach dem Wechsel von der Integration in die separative Beschulung gleich gut geblieben ist.

A: „Aber was er definitiv hat: Er hat ein ganz gutes Selbstvertrauen. Er hat ein gutes Selbstwertgefühl. Er hat eine Präsenz. Er ist eine Persönlichkeit. Und er wird nicht mehr an seinen Defiziten gemessen. Und ich glaube das ist das, was ihm geholfen hat, aufblühen zu können.“ (Zeile 549-551)

C: „Also, er geht extrem gerne. Er ist so stolz auf seine Schule. So ‚meine‘ Schule.“ (Zeile 352-353)

F: „Plus, logisch, auch der Punkt, dass man sagt, dass sie merkt, es gibt auch andere, ich bin nicht immer nur die Schlechteste. Ich bin jetzt da in denen Sachen, bin ich jetzt tatsächlich mal die Beste von meiner Klasse an der HPS.“ (Zeile 63-66)

G: „Sie ist einfach, sie hat überhaupt keine Mühe gehabt, muss ich sagen. Sie ist zufrieden gewesen. Sie hat wieder angefangen zu lachen und ja, sie ist selbstsicherer geworden.“ (Zeile 277-278)

Eine Mutter schildert den Fall, in welchem es um das Begabungskonzept ihrer Tochter im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen der Heilpädagogischen Schule geht, die zuvor in keiner Integration waren. Ihre Tochter hatte das Gefühl, dass sie ein bisschen besser sei als die anderen, da sie die Regelschule besucht hat. Die Mutter erzählt:

M: „[...] Die Mk hat natürlich dann schon manchmal das Gefühl gehabt, sie sei nicht so behindert wie die anderen. Weil sie ja in die normale Schule gekonnt hat, oder. Dann hat es manchmal schon Situationen gegeben, wo sie dann so gefunden hat, also, ja, ich, ich, ja ich bin ja in die normale Schule und ich kann das dann wie ein bisschen besser.“ (Zeile 85-88)

Bei vielen Aussagen stellen Eltern einen Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und dem Wohlbefinden ihres Kindes her. Kinder, die zuvor äusserliche Anzeichen des Unwohlseins gezeigt haben, konnten diese überwinden und sind jetzt glücklicher als während der Integration.

D1: „Er ist jetzt glücklich. [...] seine ganze Körperhaltung ist viel... viel ausgeglichener. [...]. Seine Seele ist da schnell äh wieder im Gleichgewicht gewesen.“ (Zeile 921-928)

A: „Er war nicht mehr krank. Er ist aufgeblüht.“ (Zeile 420)

Fazit:

Alle Eltern schätzen das Begabungskonzept ihres Kindes in der Sonderschule signifikant positiver als in der Integration ein. Die seelischen und körperlichen Symptome, mit welchen einige Kinder in der Integration zu kämpfen hatten, sind in der Separation verschwunden. Aussagen zu individuellen Merkmalen der Kinder in Bezug auf die Separation wurden keine gemacht.

Diskussion:

Die Ergebnisse aus den Elternaussagen überraschen uns nicht. Der Wechsel der Referenzgruppe, der sich mit dem Eintreten in die Sonderschule vollzogen hat, scheint eine durchwegs positive Auswirkung auf das Selbstkonzept der Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung zu haben. Zudem zeigen uns die Ergebnisse, dass es für Kinder, die seelische und/oder körperliche Symptome des Unwohlseins zeigen, eine Entlastung sein kann, wenn der Druck auf sie nachlässt und sich ihr Selbstwertgefühl verbessert. Kann dies innerhalb der Integration auch mittels integrativ ausgerichteter Massnahmen nicht erreicht werden, ist es unserer Meinung nach sinnvoll, einen Schulwechsel in Betracht zu ziehen. Die Sonderschule stellt hier eine wertvolle Alternative dar. Wir sind der Meinung, dass Sonderschulen für viele Kinder mit Beeinträchtigung unverzichtbar sind und ihre volle Berechtigung haben. Vor allem, solange die Regelschulen noch nicht vollständig auf Integrationen ausgerichtet sind.

Aussagen zu individuellen Merkmalen der Kinder in Bezug auf die Separation wurden keine gemacht. Aus unserer Sicht könnte dies damit zusammenhängen, dass die individuellen Merkmale der Kinder in der separativen Beschulung möglicherweise weniger zum Tragen kommen als in einer Integration. Einen Grund hierfür sehen wir darin, dass in der Sonderschule gezielter auf die individuellen Dispositionen der Kinder eingegangen werden kann, als es in der Regelschule mit grösseren Klassen möglich ist.

8.2.3 Soziales Eingebundensein und Freundschaften

Der Wechsel in die Sonderschule hat für alle Kinder gleichzeitig einen Ortswechsel bedeutet. Die meisten Kinder legen den Schulweg mittlerweile mit dem Schulbus zurück oder benutzen die Öffentlichen Verkehrsmittel (ÖV).

Viele Eltern sind der Meinung, dass sich ihre Kinder schnell in der Sonderschule eingelebt haben und neue oder überhaupt zum ersten Mal soziale Kontakte und Freundschaften knüpfen konnten.

E: „[...] sie hat recht schnell wieder Beziehungen gefunden.“ (Zeile 603-604)

M: „Und nachher in dem O hat sie natürlich dann so ein bisschen ihresgleichen gehabt. Und das hat ja dann für sie auch gestimmt.“ (Zeile 466-468)

L: „[...] Und das andere, in der, sagen wir mal in der Gruppeninteraktion muss er erst lernen. Das hat er dann in der Schule jetzt, wo er ist, dann eher noch gelernt.“ (Zeile 677-679)

H1: „Ja, da hat sie jetzt sehr viele. Also, sie würde am liebsten immer abmachen.“ (Zeile 511)

Die Eltern äussern ihr Bedauern darüber, dass die Schüler/innen der Sonderschule räumlich weit voneinander entfernt wohnen. Obwohl die meisten Kinder Freunde in der Schule gefunden haben, gestaltet sich das Pflegen der Freundschaften schwierig, da meistens ein Elternteil das Holen und Bringen organisieren und übernehmen muss.

F: „Und in O, das vielleicht, dass sie in der Schulfreundschaft sehr eng sind, aber ausserhalb sieht man sich dann eigentlich gar nicht. Was hier im Dorf halt viel mehr der Fall ist, weil man sich halt auch nach der Schule noch draussen trifft und so. Und zu O, ja, eben, da geht jeder wieder heim und ja, für sich, und fertig. Das ist vielleicht ein wenig der Nachteil.“ (Zeile 347-350)

H1: „Ja. Jetzt macht sie schon mehr ab mit denen von hier. Und das ist für mich manchmal auch, weil, ja, da kommt einfach mein Auto zum Zug meistens. Weil sie ja überall wohnen, oder, also.“ (Zeile 523-524)

Die meisten Eltern bedauern, dass durch den Ortswechsel die alten Freundschaften im Dorf verloren gegangen sind.

D: „[...] ich finde es eben schade, dass eben das Soziale völlig weg ist. Weil ich finde, dass das das Leben schlussendlich ausmacht. Der soziale Kontakt. Und dieser... dieser ist jetzt einfach weg. [...]. Früher ist vielleicht noch ein ‚Gspändli‘ gekommen und man hat noch ein bisschen miteinander gespielt. [...]. Und das ist heute einfach nicht mehr. Und ich... ich glaube dem Dk fehlt das.“ (Zeile 831-837)

Die Schule wird von einer Mutter auch als Möglichkeit für die Integration der ganzen Familie in die Dorfgemeinschaft gesehen. Sie kritisiert, dass der räumliche Wechsel des Kindes in die Sonderschule gleichbedeutend mit dem Ausschluss aus der Dorfgemeinde ist.

A: „[...] aus dem normalen gesellschaftlichen Kontext. Weil eine Schule verbindet. Eine Schule verbindet junge Eltern, eine Schule verbindet die Geschwister, eine Schule gibt einem Stärke in der Siedlung und da fallen sie mit einer Separierung schon extrem früh raus. Und aus diesem Grund finde ich eine Integration schon sehr gut.“ (Zeile 125-128)

Eine Mutter sieht einen Vorteil darin, dass ihr Sohn am Nachmittag, wenn er nach Hause kommt, keine weiteren Verpflichtungen wie beispielsweise Therapien hat. Ihrer Meinung nach birgt dies die Chance, auch im Dorf wieder Anschluss zu finden oder mit einem Hobby zu beginnen.

C: „[...] ich finde dadurch, dass alles unter einem Dach ist und ja dann auch alles ‚abgehöglet‘ ist, wenn er nach Hause kommt, habe ich ja eigentlich auch noch genug Zeit um... um jetzt auch hier wieder leben zu können. Auf den Spielplatz zu gehen oder ein Hobby mit ihm einfädeln zu können. Also, ein grosser Nachteil finde ich das jetzt nicht.“ (Zeile 584-587)

Es gibt Fälle, in welchen das Knüpfen von Freundschaften durch die Nebenwirkungen von Medikamenten erschwert wird. Eine Mutter schildert den Fall ihrer Tochter, welche Epilepsie bekommen hat und deswegen Medikamente einnehmen muss. Die Nebenwirkungen sind sehr stark, was sich in einer grossen Müdigkeit bemerkbar macht. Die Tochter ist letztendlich zu müde, um soziale Kontakte zu knüpfen bzw. zu pflegen.

G: „Genau. Und durch das, am Mittwochnachmittag hat sie einfach geschlafen. Nur geschlafen. Und das Soziale ist halt...[...] Und durch das ist halt alles ein wenig schlimmer geworden.“ (Zeile 701-709)

Was das soziale Eingebundensein in den Schulalltag betrifft, äussern sich nur wenige Eltern dazu. Sie bewerten aber positiv, dass ihr Kind in der Sonderschule überall mitmachen und von der Gemeinschaft profitieren kann.

C: „[...] Und im Kindergarten hatte es ja nicht immer gerade jemanden, der ihm helfen konnte und dann konnte er gewisse Dinge wie auch nicht machen. Und jetzt kann er halt wie wirklich mitmachen. Mit basteln, mit dabei sein.“ (Zeile 527-529)

L: „[...] und das Gemeinschaftliche. Und da hat er sicher profitiert, viel.“ (Zeile 1062-1063)

Eine Mutter spricht einen anderen Aspekt an, den wir sehr interessant finden. Die Eltern haben auf Anraten der Heilpädagogin ihre Tochter schon früh mit einer Organisation für Menschen mit Beeinträchtigung in die Ferien geschickt, auch als sie integrativ beschult wurde. Die Mutter erklärt dies folgendermassen:

M: „[...] Wir sollen schauen, dass die Mk nicht nur unter sogenannten ‚Normalen‘ ist, sondern sie auch dort einführen. Dass sie, dass sie dann eben nicht irgendwann mal so einen krassen Wechsel hat. Oder dann das Gefühl hat, ich gehöre gar nicht zu den Beeinträchtigten, oder.“ (Zeile 470-473)

Weiter erzählt sie, dass es zu Einsamkeit führen kann, wenn Menschen mit Beeinträchtigung nicht lernen, ein betreutes Umfeld zu akzeptieren:

M: „[...] Also, ich kenne jetzt zwei, drei Erwachsene, die, die ähm, auch integrativ immer sind und dann auch den Sprung quasi ins Berufsleben gefunden haben, ausserhalb. Und, aber, aber die Leute vereinsamen. Alle vereinsamen. Weil, sie gehören dann, oder sie wollen nicht zu den Behinderten gehören und in die Gesellschaft gehören sie aber auch nicht, weil es einfach, weil es nicht funktioniert.“ (Zeile 477-480)

Fazit:

Die meisten Eltern sind der Ansicht, dass sich ihr Kind sehr schnell in die neue Umgebung in der Sonderschule integrieren und neue Freundschaften knüpfen konnte. Einen grossen Nachteil sehen die Eltern allerdings darin, dass die Mitschüler/innen in der Sonderschule weit verteilt wohnen. Die Eltern werden damit eingebunden, wenn die Kinder sich verabreden wollen. Sie müssen ihr Kind bringen und wieder abholen. Während der Integration waren die Freunde vor Ort, was den Kontakt erleichtert hat. Ein Aspekt, der in einer Integration eventuell weniger bedacht wird, ist, dass das Einnehmen von Medikamenten und deren Nebenwirkungen das Aufbauen und Pflegen von Freundschaften erschweren kann.

Diskussion:

Die Freizeitgestaltung ihrer Kinder und das Pflegen von Freundschaften empfinden die meisten Eltern in der Sonderschule als schwieriger oder zeitintensiver als dies während der Integration der Fall war. Obwohl die Kinder Freundschaften in der neuen Umgebung knüpfen konnten und diese gerne auch nach der Schule pflegen würden, ist es mit einem hohen Zeitaufwand für die Eltern verbunden. Da die Sonderschulen im Kanton Zürich weit voneinander entfernt sind, ist das Einzugsgebiet der Schüler/innen recht gross. Die Klassengrösse in Sonderschulen liegt aktuell bei ungefähr sieben Schüler/innen. Die Chance ist gering, dass Kinder aus dem gleichen Dorf oder der gleichen Gemeinde stammen. Eine Mutter beklagt auch den Umstand, dass durch die sehr kleine Klassengrössen nur wenig Auswahl an Freunden zur Verfügung steht. Damit hat sie nicht ganz unrecht. Umgekehrt kann es für manche Kinder aber auch leichter sein, Kontakte zu knüpfen, wenn die Atmosphäre durch die kleine Klasse etwas familiärer ist.

Eine Mutter spricht das frühzeitige Einführen der Kinder in eine Umgebung an, in welcher sich auch andere beeinträchtigte Personen befinden. Dieser Aspekt ist relevant und sollte berücksichtigt werden. Je nachdem wie lange ein Kind mit kognitiver Beeinträchtigung integrativ beschult wird, kann es für dieses Kind schwierig werden, sich nach der Integration mit einem Umfeld zu identifizieren, in welchem sich andere Personen mit Beeinträchtigungen befinden. Vereinsamung kann die Folge sein. Wir sind der Meinung, dass es in unserer Gesellschaft Realität ist, dass für einen Grossteil der kognitiv beeinträchtigten Menschen zu irgendeinem Zeitpunkt in ihrem Leben die Überführung in eine betreute Umgebung unumgänglich ist. Auch der Umstand, dass sie bis zum Ende der Sekundarstufe integriert waren, ändert daran wohl nicht viel. Angesichts dieser Situation betrachten wir es als ein sinnvolles Vorgehen, wenn man die Eltern auf dieses Thema vorbereitet.

Der Umstand, dass in den meisten Regelschulen Einzelintegrationen durchgeführt werden, spielt in der Thematik eine weitere Rolle. Eine Mutter bemängelt dieses Vorgehen. Würden Schulen vermehrt Mehrfachintegrationen durchführen, das heisst mehrere kognitiv oder anderweitig beeinträchtigte Kinder in eine Regelklasse gemeinsam integrieren, könnte eine aktuelle oder spätere Vereinsamung dieser Menschen präventiv vorgebeugt werden. Auch wir sind der Meinung, dass Mehrfachintegrationen in vielerlei Hinsicht Sinn machen würden. Zum einen wäre das integrierte Kind nicht ganz allein, wodurch der Extrastatus eventuell mehr in den Hintergrund rücken würde. Wenn sich mehrere Kinder den gleichen Status teilen, wird das zumeist von den anderen als „normaler“ betrachtet. Zum anderen liessen sich Ressourcen seitens der Schule effizienter bündeln. So könnten

Klassenlehrpersonen von einer grösseren Anzahl begleiteter Stunden durch einen Heilpädagogen/ eine Heilpädagogin profitieren. Für die Regelklasse könnte es einen noch kompetenteren sozialen Umgang mit Heterogenität bedeuten.

Die Nebenwirkungen von Medikamenten dürfen wir als Fachpersonen im Umgang mit Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung nicht unterschätzen. Während es in einer Sonderschule zumeist zum Alltag gehört, dass Kinder Medikamente einnehmen müssen, ist dies in der Regelschule unserer Erfahrung nach weniger der Fall. Wir sollten uns dessen bewusst sein und im Auge behalten, dass die Nebenwirkungen der Medikamente Einfluss auf das Verhalten und die Möglichkeiten des Kindes haben, wie beispielsweise sich sozial einzubinden oder Freunde zu finden.

Ein wichtiger Aspekt, der uns bis anhin nicht bewusst war, stellt die Schule als Verbindungsglied zwischen Familie und Dorfgemeinschaft dar. Durch die Integration ihres Kindes in die Regelschule waren nicht nur die Kinder, sondern teilweise auch deren Eltern stärker in die Dorfgemeinschaft eingebunden. Nach dem Wechsel ihres Kindes in die Sonderschule konnte diese Identifikation mit der Dorfgemeinde nicht bei allen Eltern und Kindern bestehen bleiben, was als negativ bewertet wurde. Hier könnten die Eltern ermuntert werden, ihr Kind eventuell an einer Aktivität anzumelden, die im Dorf angeboten wird oder aber die Eltern engagieren sich anderweitig am Dorfleben. Die Schule kann die Funktion als Verbindungsglied nicht dauerhaft leisten. Spätestens mit dem Ausscheiden der Kinder aus der Schule müssen sich die Eltern eine andere Lösung überlegen.

8.2.4 Haltungen und Kompetenzen der Fachpersonen

Ähnlich wie in der Integration schätzen Eltern in der Separation Lehr- und Fachpersonen, die eine positive Haltung gegenüber ihrem Kind haben und für dieses Interesse zeigen. Ausserdem erwähnen sie Situationen, in welchen Lehrpersonen ein Extra-Engagement gezeigt haben, das über den normalen Berufsauftrag hinausging.

E1: „Und die Heilpädagoginnen sind sogar so weit gegangen, dass sie dann an irgendwelche Schulungen gegangen sind, um so ein Tablet überhaupt bedienen zu können.“ (Zeile 773-774)

C: „[...] ich finde dort sind dann auch vier Mitarbeiter dabei gewesen, die auch hören wollten wie das geht. Die sich interessiert haben. Und ich finde einfach man hat das... also für mich war das schön. [...] Es war an einem Nachmittag. Sie hätten dort glaube ich schon frei gehabt. Und natürlich können sie es aufschreiben, aber trotzdem. So nach dem Motto: Ja, wir wollen das auch können. Wir machen das. Wir interessieren uns dafür, wir wollen Neues lernen.“ (Zeile 551-556)

Auch wird es positiv bewertet, wenn Fachpersonen zwar überfordert sind, aber Hilfe suchen und annehmen:

B: „[...] ich habe eine Zeit lang gemerkt, dass sie auch ein bisschen an das Limit kommt die Lehrerin. Aber sie hat sich dann wenigstens Hilfe geholt, als sie merkte: O.k. ich bin jetzt am Anschlag.“ (Zeile 431-434)

Zwei Eltern beschreiben die Lehr- und Fachpersonen folgendermassen:

E1: „Und die Leute sind aus meiner Sicht auch flexibler in der Denkweise.“ (Zeile 755-756)

C: „[...] Bei den Heilpädagogen habe ich eben das Gefühl, nimmt man so den Menschen und schaut, was man noch machen kann. Was kann man fördern, wo steht er und hey wow, jetzt bauen wir auf und alles ist ein Zugewinn.“ (Zeile 329-331)

Kritisch äussern sich die Eltern hinsichtlich der Haltung der Lehr- und Fachpersonen, wenn es um die gestellten Anforderungen an ihre Kinder geht. Diese stufen sie in der Sonderschule als teilweise zu niedrig ein.

L: „[...] Ich meine, da gibt es ganz viele Eltern, die darunter leiden, dass ihre Kinder mit Trisomie einfach in eine Ecke gestellt werden und es heisst, lernt doch mal Schuhe binden, dabei können die das. Die haben ein förderndes Umfeld.“ (Zeile 697-699)

F: „Ja. Aber widerwillig [geben die Lehrpersonen Hausaufgaben]. Ich mein, also widerwillig. Ich habe gefunden, aber sicher. Mag sie das? Ich, ja. Ich mein, sie kommt heim, hat 5 Minuten und dann ist das gut mit dem Blatt, das ihr ihr gebt. Also, sie hat sicher noch, sie könnte jetzt auch noch 10 Minuten länger. Kein Thema. Ihr könnt ihr also auch zwei Blätter mit heimgehen.“ (Zeile 604-607)

Dieselbe Mutter kreidet der Sonderschule auch eine gewisse Überbehütung an.

F: „Eben, die HPS ist halt immer so ein wenig, eben, da komm ich dann wieder. Ich bin ja schon die, die sie so ein wenig unter eine Käseglocke tut, gern. Und die HPS ist natürlich im gewissen Sinn schon auch ein wenig so. Es ist immer alles schön in einem geschützten Bereich. Finde ich bis zu einem gewissen Alter auch ok. Aber irgendwann, eben, jetzt sieht man die Kinder werden grösser. Irgendwann müssen sie rausgehen können oder halt mit gewissen unangenehmen Situationen konfrontiert werden. Früher oder später. Ja, das ist ein bisschen schwierig bei der HPS.“ (Zeile 449-455)

Fazit:

Die Eltern bewerten die Haltungen der Lehr- und Fachpersonen in der separativen Beschulung als durchwegs positiv ein. An einer Lehr- und Fachperson, die mit dem Kind oder der Situation überfordert ist, schätzen sie, wenn diese Hilfe von aussen oder den Eltern annimmt. Kritisch sehen die Eltern eine Überbehütung der Kinder, wie sie in der Sonderschule teilweise vorkommt. Sie finden, dass zu niedrige Anforderungen an ihre Kinder gestellt werden, was sich beispielsweise in Form von wenig Hausaufgaben bemerkbar macht.

Diskussion:

Die Aussagen der Eltern machen deutlich, dass sie in der Separation generell zufriedener mit der Haltung der Lehrpersonen sind als sie es in der Integration waren. Dieser Umstand erstaunt uns nicht. In der Sonderschule nehmen die Schulischen Heilpädagogen/Heilpädagoginnen gleichzeitig auch die Funktion der Klassenlehrperson ein. Somit kann es zu keinem Rollenkonflikt zwischen Klassenlehrperson und Heilpädagogen/Heilpädagogin kommen, wie es in Kapitel 8.1.4 erwähnt wurde.

Ausserdem gehen wir davon aus, dass es einer positiven Grundhaltung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen bedarf, um sich überhaupt im sonderpädagogischen Bereich ausbilden zu lassen oder eine Anstellung anzunehmen. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass die Haltungen der Lehr- und Fachpersonen in der Sonderschule von den Eltern positiv gesehen werden. Auch beschreiben die Eltern Heilpädagogen/Heilpädagoginnen als Fachpersonen, die jedes Kind als Individuum betrachten, den Förderbedarf analysieren und den Unterricht nach den individuellen Bedürfnissen ausrichten. Die Eltern schätzen also vor allem diejenigen Kompetenzen an einem Heilpädagogen/ einer Heilpädagogin, in welchen diese besonders intensiv ausgebildet wurden.

Einige Eltern sehen die Sonderschule als eine „Käseglocke“, die ihre Kinder überbehütet. Hier kann erneut auf Bless verwiesen werden, der die Sonderschule als „Schonraum“ für Kinder mit Beeinträchtigung sieht (vgl. Bless, 2018, S.8; Kapitel 4.3.1). Für Kinder, die in der Integration ein gutes Selbstkonzept hatten, mag dieses Überbehütetsein in der Sonderschule zutreffen, weil sie nicht auf eine übermässige Rücksichtnahme angewiesen sind. Für andere Kinder ist dieser geschützte Raum jedoch absolut notwendig. Für sie ist es wichtig, dass die Anforderungen sie nicht überfordern und einen solchen emotionalen Stress in ihnen auslöst, dass sich dieser physisch oder psychisch bemerkbar macht. Eine Lösung liegt hier sicherlich im Gespräch zwischen Eltern und Lehrperson, wo die Befürchtung einer Unterforderung oder zu wenig Hausaufgaben geben angesprochen und individuell gelöst werden kann.

8.2.5 Infrastruktur und Ressourcen

Die Infrastruktur und kleinen Klassengrössen an Sonderschulen werden von einigen Eltern positiv erwähnt. Für eine Mutter ist das Zeitmanagement und die Freizeitgestaltung einfacher geworden, da alle Therapien des Sohnes unter einem Dach innerhalb der Sonderschule angeboten werden und während der Schulzeit besucht werden können.

*G: „Ich glaub sie hat sich einfach wohler gefühlt, weil es einfach eine kleine Klasse ist.“
(Zeile 313)*

*E: „[...] , dass wir wissen, dass sie gezielter gefördert werden. Es sind Kleingruppen.“
(Zeile 753)*

C: „Ich habe Therapien intern jetzt. [...] Und vorher bin ich halt am Nachmittag, wenn er frei hatte, einmal zur Physio gerannt und einmal zur Logo gerannt und einmal dorthin gerannt. Und jetzt merke ich: Wenn er jetzt zu Hause ist, dann ist er zu Hause. Oder? Und das ist sehr schön.“ (Zeile 383-386)

Eine Mutter fasst Vorteile der Sonderschule in Bezug auf Wissen und Ausstattung folgendermassen zusammen:

C: „Ja eben, ich denke sie haben natürlich dieses Know-how, sie haben diese PCs, sie haben die... eben die Gebärdensprache, die Infrastruktur, sie haben Wickeltische, ich denke das ist natürlich einfach diesen Fokus darauf. Und haben eine Schule natürlich auch so aufgebaut. Das ist natürlich ja – schön. Genau.“ (Zeile 544-547)

Ein anderer Vorteil, welcher die Sonderschule zu bieten hat, sind die Tagesstrukturen, welche individuell gestaltet und auf die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden können.

A: „Er konnte sich vielleicht über Mittag schnell hinlegen. Sie hatten einfach eine andere Tagesstruktur.“ (Zeile 462-463)

Für eine Mutter liegt ein klarer Vorteil der Sonderschule darin, dass ihr Kind alles mitmachen kann und keine anderen Betreuungslösungen gesucht werden müssen, weil er an bestimmten Lektionen wie beispielsweise im Turnen nicht mitmachen kann. Eine andere Mutter äussert eine ähnliche Meinung, was das Mitmachen in der Sonderschule betrifft.

A: „Nein, ich wusste einfach, er kann wenigstens einmal 100% einfach die Zeit dort sein. Das heisst er ist nicht überall separiert und dort ist er wieder nach Hause gekommen und dort musste man wieder eine Lösung suchen mit der Krippe und dort wieder eine Turnstunde, in der er nicht dabei sein darf.“ (Zeile 457-460)

C: „[...] Also er... klar, jetzt hat er wie jemanden der schaut, dass er alles mitmachen kann. Und im Kindergarten hatte es ja nicht immer gerade jemanden, der ihm helfen konnte und dann konnte er gewisse Dinge wie auch nicht machen.“ (Zeile 526-530)

Als Nachteil erachten die Eltern die teilweise weite Distanz vom Wohnort zur Schule.

A: „Regional sind diese Sonderschulen halt so weit... Ich meine Ak, also unser Sohn, geht jeden Morgen, seit er in der ersten Klasse wäre oder ist, geht er oder wird er eine Stunde nach O gefahren und wieder retour.“ (Zeile 48-50)

Einige Eltern äussern sich hinsichtlich der Klassenzusammensetzung von Sonderschulklassen kritisch. Wir vermuten, dass sie in der Gruppierung verschiedenster Behinderungen und schwächerer Schüler/innen einen Nachteil für die Lernentwicklung ihrer Kinder sehen.

B: „Was vielleicht ein Nachteil sein könnte: die verschiedensten Behinderungen. Das macht es natürlich nicht einfacher. Weil wenn in einer Klasse so viele unterschiedliche Behinderungen sind, dann kann diese Lehrerin diese Klasse nicht wirklich zusammenhalten. Also, da ist immer ‚Geläufte‘. Da muss man dann vielleicht wieder Zwei rausnehmen und mit diesen wieder ein bisschen Schule... Unterricht geben.“ (Zeile 584-588)

A: „[...] Also wenn man früh aus der Integration rausfällt (...) ist man dann halt immer so die Schwächsten, die man zusammen hat. Sie haben nicht mehr eine so gute Durchmischung...“ (Zeile 657-659)

Fazit:

Die Infrastruktur der Sonderschulen, welche sowohl in der Ausstattung als auch den Tagesstrukturen den Bedürfnissen der Kinder individuell angepasst werden können, werden von den Eltern generell sehr geschätzt. Für eine Mutter liegt ein grosser Vorteil der Sonderschule darin, dass alle Therapien unter einem Dach angeboten werden können und

sie somit ihren Sohn nicht hin- und herfahren muss. Zudem schätzen es die Eltern, dass ihr Kind in der Sonderschule zu jedem Zeitpunkt an allen Aktivitäten teilnehmen kann, was in der Integration nicht immer der Fall war. Negativ sehen die Eltern die weite Distanz der Schule zum Wohnort. Für einige Kinder bedeutet dies eine lange Hin- und Rückfahrt zwischen Schule und Wohnort. Ausserdem bemängeln einige Eltern das Fehlen der Durchmischung der Klassen mit stärkeren und schwächeren Schülern sowie die Zusammensetzung der Klasse mit verschiedensten Behinderungen.

Diskussion:

Aus den Aussagen der Eltern geht deutlich hervor, dass eine Sonderschule individueller auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen kann als es in einer Regelschule der Fall ist. Die kleinen Klassen mit wenigen Schüler/innen begünstigen Arbeitsweisen, in welchen jedes Kind zu jedem Zeitpunkt am Klassengeschehen teilnehmen kann. Ausserdem können die Tagesstrukturen flexibler an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden als es in der Integration möglich war. Die Ausstattung einer Sonderschule ist ebenfalls an die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen angepasst. So sind beispielsweise die Zugänge zum Schulhaus in der Regel so gestaltet, dass sich dort auch körperbeeinträchtigte Kinder so einfach wie möglich fortbewegen können. Wir vermuten ausserdem, dass Spezialgeräte und Lernmedien leichter angeschafft werden können als es in einer Regelschule der Fall ist, da die Sonderschulen mit ihren finanziellen Ressourcen diese Bedürfnisse effizienter decken kann. Den Grund dafür sehen wir darin, dass die Sonderschule ihren Fokus auf Kindern mit Beeinträchtigung richten und deshalb sowohl finanzielle als auch personelle Ressourcen anders strukturiert sind als in einer Regelschule.

Es ist ein Fakt, dass Sonderschulen von Kindern besucht werden, die keine homogene Lerngruppe bilden. Wie es eine Mutter bereits zum Ausdruck gebracht hat, kommen hier Kinder mit verschiedensten Beeinträchtigungen und Kompetenzen zusammen. Je nach Klassenzusammensetzung sind die Art und Schwere der Beeinträchtigungen sehr unterschiedlich ausgeprägt und es ist verständlich, dass einige Eltern Mühe haben, ihr Kind in einer solchen Umgebung zu sehen. Den meisten Eltern wird erst durch den Besuch einer Sonderschule erneut bewusst, dass ihr Kind „anders“ ist. Viele Eltern geben zu, dass sie anfangs die anderen Kinder als stärker beeinträchtigt wahrgenommen haben als ihr eigenes und fanden, dass ihr Kind deshalb nicht in eine solche Umgebung gehöre. Durch die kleinen Klassengrössen ist es den Lehrpersonen jedoch möglich, den individuellen Bedürfnissen der Kinder weitestgehend entgegen zu kommen und eine Klassengemeinschaft zu bilden, die auch von den Eltern als positiv bewertet wird.

Leider ist es so, dass für die meisten Kinder, die eine Sonderschule besuchen, diese relativ weit weg vom Wohnort liegt und somit längere Anfahrtswege in Kauf genommen werden müssen. Wie wir schon in Kapitel 8.2.3 erwähnt haben, kann dies die Pflege von Freundschaften negativ beeinflussen, da diese immer mit einem Bringen und Abholen durch die Eltern verbunden ist. Es kann jedoch als positiv erachtet werden, wenn Kinder den Weg mit ÖV zurücklegen und damit selbstständiger werden (vgl. Kapitel 8.2.1).

8.3 Gegenüberstellung Integration und Separation

Aus der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse zum Thema Integration und Separation soll im Folgenden ein tabellarischer Gesamtüberblick gegeben werden. Dabei werden Aspekte zum Thema Integration und Separation einander gegenübergestellt und der entsprechenden Bewertung der Eltern zugeordnet. Es werden Tendenzen berücksichtigt, ob sich Eltern eher negativ oder positiv geäußert haben. Ist keine eindeutige Zuordnung möglich, wird der Aspekt nicht berücksichtigt.

Integration		Themen	Separation	
negativ	positiv		positiv	negativ
	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache → Orientierung an Regelschülern • Breites Lernangebot (z.B. auch Englisch, Französisch, Schwimmen) 	Lernentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenspraktische Kompetenzen (Zugticket lösen, Einkaufen gehen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilweiser Wegfall von Fächern wie Englisch, Französisch, usw. • Anforderung an Kinder zu gering (Bsp. Hausaufgaben)
<ul style="list-style-type: none"> • Teilweise zu hohes Arbeitstempo • Kind muss sich der Regelschule anpassen (Arbeitsstruktur, schnelles An- und Ausziehen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung am Stärkeren 	Adaptive Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelles Lerntempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Vorbilder, die das Kind mit ziehen

Integration		Themen	Separation	
negativ	positiv		positiv	negativ
	<ul style="list-style-type: none"> • Zu Fuss mit anderen in die Schule laufen • Eigenständig arbeiten (keine konstante Betreuung) 	Selbständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst bereit machen zu Hause (um ÖV zu benutzen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulbus (kein gemeinsames zu Fuss gehen mit Freunden) • Schule als Kokon/ Schonraum
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwertgefühl und Begabungskonzept niedrig • Teilweise negative körperliche und emotionale Auswirkungen (Handbeissen, erbrechen, weinen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Merkmale als Voraussetzung für eine Integration → fröhlich, lieb, arbeitsam/fleißig, ruhig 	Selbstkonzept und individuelle Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Begabungskonzept hoch • Gutes Selbstwertgefühl • Positive körperliche und emotionale Auswirkungen (lachen, aufblühen) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Stigmatisierung/ Ausschluss • Pausensituation (alleine essen) • Wenig Freundschaften ausserhalb der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamer Schulweg • Nähe Freunde → Freizeit • Eingebundensein in Dorfaktivitäten (z.B. Räbellechtli) • Sozialkompetenz der Mitschüler/innen steigt 	Soziales Eingebundensein & Freundschaften	<ul style="list-style-type: none"> • Schnelles Knüpfen von Schulfreundschaften 	<ul style="list-style-type: none"> • Verteiltes Wohnen (schwierig zum Verabreden) • Teilweise nicht mehr integriert ins Dorfleben • Kleine Auswahl an sozialen Kontakten

Integration		Themen	Separation	
negativ	positiv		positiv	negativ
<ul style="list-style-type: none"> Entwicklungsschere geht auf → die anderen Kinder ziehen sich zurück, wollen keinen Kontakt mehr Kind merkt selbst, dass es nicht mehr nachkommt oder anders ist 		Entwicklungsschere (Diskrepanz zwischen Lebens- und Entwicklungsalter)		
<ul style="list-style-type: none"> Teilweise kein Interesse am Kind / der Integration vor allem seitens der KLP oder Schulleitung Teilweise Überforderung der beteiligten Fachpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> Einzelne Fachpersonen, zumeist SHPs, die sich verstärkt einsetzen 	Haltungen und Kompetenz der Institution und Fachpersonen	<ul style="list-style-type: none"> Haltungen der Lehrpersonen durchwegs sehr gut Hilfe von aussen annehmen, wenn nötig (auch von Eltern) 	
<ul style="list-style-type: none"> Zu wenig SHP Stunden Falsche Verteilung der Ressourcen Infrastruktur teilweise unzureichend an das 	<ul style="list-style-type: none"> Nähe Wohnort zur Schule Bündelung personeller Ressourcen → Mehrfachintegrationen 	Infrastruktur und Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> Unterricht und Therapien unter einem Dach Kleine Klassengrößen Ausstattung der Schulen → bedürfnisangepasst 	<ul style="list-style-type: none"> Distanz Wohnort zur Schule Klassenzusammensetzung mit verschiedensten Behinderungen

Integration		Themen	Separation	
negativ	positiv		positiv	negativ
Bedürfnis des Kindes angepasst <ul style="list-style-type: none"> • Therapien ausserhalb der Schule • Viel Einzel- oder Kleingruppenförderung → ist das Integration?				(Klassenzusammenhalt erschwert)

8.4 Kooperation und Kommunikation

Die Erzählungen der Eltern lassen Rückschlüsse auf die Gestaltung der Kommunikation und Kooperation mit den Lehr- und Fachpersonen zu. In der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass verschiedene Aspekte wiederholt angesprochen wurden. Diese Aspekte wurden den Themen Transparenz, Beratung, Mitbestimmung, Wertschätzung und Gewährleistung der Kommunikation zugeordnet. Die Erfahrungen, welche die Eltern hinsichtlich der Kooperation und Kommunikation machten, sollen im Folgenden vor dem Hintergrund dieser Themen genauer betrachtet und diskutiert werden. Teilweise wirkt eine solche Trennung fast künstlich, denn der Übergang zwischen den einzelnen Themen ist fließend und sie haben eine wechselseitige Auswirkung aufeinander. Dennoch erscheint uns diese Vorgehensweise sinnvoll, um in der komplexen Thematik den Überblick zu behalten.

8.4.1 Transparenz

Alle Eltern berichten von Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Lehr- und Fachpersonen, welche Rückschlüsse auf die Transparenz in der Kooperation und Kommunikation zulassen. Dabei wurde die Transparenz sehr unterschiedlich erlebt.

Ein Vater berichtet, dass seine Tochter sehr anhänglich sei und beispielsweise den Klassenlehrer umarmte. Der Klassenlehrer sei sehr offen gewesen und habe mit den Eltern frühzeitig das Gespräch gesucht, um zu erklären, wie er mit der Anhänglichkeit der Tochter umgeht bzw. wie er darauf reagiert (H, Zeile 258-263).

Auch eine Mutter berichtet über positive Erfahrungen mit Transparenz. Sie sagt, dass die Fach- und Lehrpersonen auf sie zugekommen sind, wenn es etwas zu besprechen gab. Das schätzte sie sehr (G, Zeile 239-240).

Eine weitere Mutter erklärt, dass es einfacher sei Dinge zu kommunizieren, wenn man sich gut kennt und miteinander auskommt (F, Zeile 208-211).

Aus der Aussage einer Mutter und eines Vaters wird deutlich, dass der Umgang mit Transparenz auch personenabhängig ist:

E1: „Sie waren eigentlich schon offen und haben mit uns gesprochen und haben im Prinzip auch gesagt, was wir machen, wie gearbeitet wird etc. Das schon.“

E2: „Aber das war auch mehr von der Heilpädagogin. Also wirklich die Info, habe ich gefunden, haben wir von der Heilpädagogin bekommen.“ (Zeile 440-444)

Einige Eltern berichten von negativen Erfahrungen im Umgang mit Transparenz. Da sich die Integration des Sohnes und auch die Kommunikation und Zusammenarbeit schon länger sehr unbefriedigend gestaltete, wollte ein Elternpaar Einsicht in die Kommunikationsverläufe zwischen allen an der Integration Beteiligten erhalten. Die Akteneinsicht erhielten sie jedoch erst nach Einschalten eines Anwalts. Was das Lesen der Akten auslöste, schildert die Mutter folgendermassen:

L: „So sind wir dann auch in den, für uns sehr belastenden, schockierenden in ähm wie soll ich mal sagen, Stand versetzt worden, dass wir lesen mussten, dass die HPS

eigentlich nie integrieren wollte. In unserem Fall. Seit Kindergarten nicht. Das haben wir dann alles nachgelesen, in den Protokollen, in den Akten, in den Konversationen.“

Einige Aussagen von Eltern beschäftigen sich damit, dass Informationen in Bezug auf Entscheidungen und Handlungen nicht offengelegt wurden. Die Mutter aus dem obigen Beispiel wusste, dass die Integration ihres Kindes nicht mehr lange fortgeführt werden würde, der Zeitpunkt für einen Wechsel stand aber noch nicht fest. Die Erzählung davon, was kurz vor Weihnachten passierte, ist erschreckend:

L: „Also, der wurde einfach mit seinen Schulsachen nach Hause geschickt, ohne dass wir informiert wurden. Stuhl hochgestellt, drei Tage vor Weihnachten.“ (Zeile 196-197)

Dass damit die Integration offiziell beendet war, war den Eltern nicht bewusst. Erst als sich abends andere Eltern bei ihnen meldeten und ihr Bedauern darüber ausdrückten, dass ihr Sohn nun nicht mehr hier zur Schule gehen würde, wurde ihnen bewusst, dass ihr Kind von der Regelschule ausgeschlossen war. Nach diesem unangekündigten „Rauswurf“ blieb das Kind einige Wochen unbeschult zu Hause, bevor es eine andere Schule (Sonderschule) besuchen konnte. Leider können wir bei diesen Ausführungen der Mutter auf keine Zitate in dem entsprechenden Interview verweisen, da die Mutter den Fall noch vor Einschalten des Aufnahmegerätes geschildert hat.

Eine andere Mutter wollte vom Schulleiter wissen, weshalb ihr Kind nicht die Klasse im Dorf besuchen kann. Diese Klasse wäre im Gegensatz zu derjenigen, welche von der Schulleitung gewählt wurde, eine Jahrgangsklasse und nicht altersdurchmischtes gewesen. Wir nehmen an, dass die Mutter den Eindruck hatte, dass ihr Kind in einer Jahrgangsklasse besser gefördert worden wäre.

D1: „Und dann haben wir gesagt: Wieso nicht nach vorne? In die O nach vorne? Wieso kann er nicht dorthin, in die reine zweite Klasse? Nein, das sei nicht möglich. Ohne Begründung. Es ginge nicht.“ (Zeile 77-78)

Die Reaktion des Schulleiters auf Fragen oder Anliegen einer Mutter beschreibt diese folgendermassen:

B: „... der Schulleiter ist dann auch vor mich hin gestanden und hat gesagt: „Da, unsere Lehrer handeln nach bestem Wissen und Gewissen.“ Und was nach der Schulhaustür sei, gehe uns nichts an.“ (Zeile 648-650)

Dieselbe Mutter bat die Schule um einen Wechsel in ein separatives Setting. Aufgrund der schlechten physischen und psychischen Verfassung ihres Kindes hatte sie das Gefühl, dass es ihrem Kind in der Integration nicht gut geht und es in einer Sonderschule besser aufgehoben wäre. Die Regelschule wollte das Kind jedoch in der Integration behalten. Die Mutter vermutet, dass es der Schule darum ging ihr ‚Image‘ zu wahren (B, Zeile 231-232). Bei den Gesprächen fällt man keinen klaren Entscheid über einen Schulwechsel, so dass das Kind zu Beginn des Schuljahres nicht an die Heilpädagogische Schule wechseln konnte. Die Mutter vermutet eine Verzögerungstaktik der Schule mit dem Zweck, eine Separation zu verhindern:

B: „... sie haben es ja immer raus gezögert. Das war eine Taktik. Die ganze zweite Klasse war der Wechsel immer äh ... also von unserer Seite her immer ... ähm ... eine Bitte

gewesen. Und dann haben sie das alles aber immer rausgezögert. Mit dem Argument: Man kann mitten im Jahr nicht wechseln. Das kann man nicht. Keine Schule nimmt dieses Kind mitten im Jahr. Und dann waren wir ja nachher so weit, dass das dann wirklich gegen Ende Jahr gegangen ist und dann Ende Jahr hat es geheissen: Ja, Ende Jahr nimmt doch dieses Kind niemand. Ja, nein jetzt können wir nicht mehr, es ist Ende Jahr“ und so. (Zeile 333-339)

Eine Mutter hat den Eindruck, dass die Transparenz unter den Lehr- und Fachpersonen nicht gewährleistet war:

A: „Also die eine Seite hat sicher nie mit der anderen Seite gesprochen. Also wenn, dann nur die Heilpädagogin mit der neuen Schule. Die Kindergärtnerin gar nicht.“ (Zeile 243)

Die Aussagen von einer Mutter lässt den Schluss zu, dass sie es gut fand, dass nicht alles transparent kommuniziert wurde:

C: „Ja, denke ich einmal. Und ich glaube (...) ja, so was es dann auslöst bei der Lehrperson, dass sie zum Beispiel dann immer wickeln muss ... das ist natürlich etwas Neues, das ist sicher nicht das, was sie extrem cool gefunden hat, nehme ich einmal an. (lacht) Sie hat es gemacht, weil sie es musste. Und ähm (...) ja, dass sie sicher auch froh ist, wenn sie dieses Kind hinter sich hat oder solche Themen, das kriegt man natürlich nicht mit, oder? Das ist klar. Das ist, denke ich, auch gut. Ja.“ (Zeile 268-272)

Auch bei der Aussage einer anderen Mutter wird die Thematik von zu viel Transparenz aufgegriffen. Ausserdem wird in dieser Erzählung deutlich, dass offensichtlich nicht allen Eltern die gleichen Informationen transparent gemacht werden, was zu einer Ungleichbehandlung von Eltern mit einem beeinträchtigten Kind und den Eltern ohne beeinträchtigtes Kind führt. Dies empfand auch die betroffene Mutter so:

D1: „Also was noch spannend ist [...] Wir haben Jahre lang einen ‚Fackel‘ [Ausdruck aus dem Schweizerdeutschen, welcher „wertloses Schriftstück“ bedeutet] nach Hause bekommen, was Dk kostet. Wo draufgestanden ist: der kostet irgendwie 73'000 Franken. Und jedes normale Kind hat ja keine Kostenaufstellung (lacht). Und dann haben wir einmal gesagt, dass wir das auch nicht mehr wollen. Also O handhabt das so und das kommt einem so rein ... das ist so quasi: Schau einmal was wir bezahlen müssen für dein Kind, oder?“ (Zeile 313-318)

Alle Eltern, die wir während des Interviews explizit nach der Aufklärung der rechtlichen Grundlagen²⁸ (vgl. Kapitel 3) befragt haben, geben an, nicht darüber aufgeklärt worden zu sein.

I: „Wurden Sie über die rechtlichen Grundlagen aufgeklärt? Wie das rechtlich aussieht mit Integration/ Separation?“

²⁸ Die rechtlichen Grundlagen beziehen sich beispielsweise auf die Integration und Sonderpädagogische Massnahmen oder den Ablauf des Zuweisungsverfahrens an eine Sonderschule.

C: „Rechtlich ... was hatte man müssen? (lacht) Nein. Also ich wüsste gerade nichts.“
(Zeile 129-132)

Ein Vater informierte sich durch das Amt in der Schulpflege und aus Eigeninteresse selbst:

E2: „[...] ich bin dann in die Schulpflege gegangen. Mitunter war das auch Grund, weil ich realisiert habe, wie das System funktioniert. Und habe mich nachher aber automatisch ähm auch viel eingelesen. Habe viele Informationen bekommen. [...] Wir haben uns aber auch selber ähm (...) stark bemüht aus meiner Sicht. Es hat uns einfach auch interessiert. Ähm weil ähm ... ja ich bin nicht gerne fremdbestimmt, oder? (lacht) Ich bestimme gerne selber. Und deshalb äh ... man darf schon sagen, wir waren relativ gut ... also wir waren relativ gut aufgeklärt.“ (Zeile 227-236)

Fazit:

Die Auswertung der Elternberichte macht deutlich, dass im Umgang mit Transparenz in der Kooperation und Kommunikation unterschiedlichste Erfahrungen gemacht wurden. Betrachtet man die Ergebnisse quantitativ, lässt sich feststellen, dass in sechs von zehn Interviews vorwiegend positive Aussagen bezüglich der Transparenz gemacht wurden. Damit zeigt sich eine leichte Tendenz zu positiven Nennungen, allerdings mit der Einschränkung einer Aussage, welche die Transparenz vom jeweiligen Kommunikationspartner abhängig macht. Keine der befragten Eltern wurden seitens der Schule über die rechtlichen Grundlagen aufgeklärt.

Diskussion:

In der Abbildung von Lienhard-Tuggener et al., welche Faktoren für eine gelingende Integration aufzeigen und beschreiben, findet auch die „transparente Information gegen innen und aussen“ Erwähnung (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.41; vgl. Kapitel 5.2). Daraus geht einerseits der hohe Stellenwert der Transparenz in der Kooperation und Kommunikation hervor, andererseits auch die Feststellung, dass Transparenz nicht nur die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehr- und Fachpersonen betrifft, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Lehr- und Fachpersonen. Strasser schreibt, dass es für eine gelingende Integration unabdingbar sei, dass die Kooperation zwischen Personen mit unterschiedlichen Berufsrollen gewährleistet ist (vgl. Strasser, 2006, S.9), so auch zwischen der Heilpädagogin und der Klassenlehrperson (ebd.). Dies setzt einen regelmässigen Austausch und eine transparente Kommunikation voraus. In einem Interview wird von den Eltern erwähnt, dass sie den Eindruck hatten, dass keine Kommunikation zwischen der Klassenlehrperson und der Heilpädagogin stattfand. Wir vermuten, dass diese Feststellung ein Faktor sein könnte, der die Einstellung der Eltern bezüglich der Integration negativ beeinflusst haben könnte. Ob und in welchem Ausmass ein Austausch zwischen Fachpersonen stattfindet, ist immer auch von dem Verständnis und der Umsetzung des Arbeitsauftrags abhängig. Ein regelmässiger Austausch zwischen Fachpersonen scheint aber für die Eltern von grosser Bedeutung zu sein und wir denken, dass es für die Zusammenarbeit mit den Eltern hinderlich sein kann, wenn sie feststellen, dass ein solcher Austausch nicht stattfindet. Bei den Eltern könnte so schnell der Eindruck entstehen, dass unprofessionell gearbeitet wird und die Lehr- und Fachpersonen nicht alle Möglichkeiten zur Förderung ihres Kindes ausschöpfen.

Die Auseinandersetzung mit zwei Elternaussagen hat uns gezeigt, dass Eltern auch zu viel Transparenz erfahren können. Diesen Aspekt gilt es in der Zusammenarbeit mit Eltern zu berücksichtigen. Wir denken, dass es grundsätzlich wichtig ist, sich bewusst zu sein, dass Eltern Transparenz auch negativ empfinden können. Der Umgang damit hängt eng mit dem Gespür und Feingefühl der Kommunikationspartner/innen zusammen. Eine Handlungsmöglichkeit, die wir im Umgang damit vorschlagen würden, bestünde beispielsweise darin, die Eltern direkt darauf anzusprechen und zu fragen ob sie gewisse Informationen, wie beispielsweise die Abrechnung des Schulgeldes für das Kind, erhalten möchten. Im Umgang mit Transparenz kann es auch zu einer Ungleichbehandlung kommen, wie der geschilderte Fall einer Mutter zeigt, welche die Kostenabrechnung für die Integration ihres Kindes erhalten hat. Unsere Meinung nach ist eine solche Ungleichbehandlung diskriminierend, schikanös und verstösst aller Wahrscheinlichkeit nach auch gegen das Behindertengleichstellungsgesetz.

Mit welchen Lehr- und Fachpersonen die Eltern zusammenarbeiten müssen, können sie sich nicht selbst aussuchen. Eckert schreibt in diesem Kontext, dass Eltern unter anderem von einem erhöhten Grad von der der Kommunikationsbereitschaft ihres Gegenübers anhängig sind (vgl. Eckert, 2012, S.9; Kapitel 5.1). So natürlich auch von der Bereitschaft ihnen gegenüber transparent zu kommunizieren und beispielsweise Informationen in Bezug auf Prozesse, Handlungen und Gedanken, die dahinter stehen, offenzulegen. Bei näherer Betrachtung der emotionalen Wertigkeit stellten wir folgendes fest: Eltern, welche Transparenz in der Zusammenarbeit mit Lehr- und Fachpersonen erfahren haben, beurteilten diese Zusammenarbeit gesamthaft als eher positiv. Dort, wo keine oder nur wenig Transparenz zu finden war, hatten Eltern oftmals das Gefühl angelogen, hinter- oder übergangen worden zu sein. Wir sind der Überzeugung, dass es Eltern erst möglich wird Gedanken, welche mit einem Vorschlag verbunden sind, Entscheidungen, Prozesse oder Handlungen nachvollziehen zu können, wenn diese von den Lehr- und Fachpersonen offengelegt werden. Nur so wird ein gegenseitiges Verständnis möglich, welches sich unserer Meinung nach positiv auf die Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachpersonen auswirkt. Die Qualität der Beziehung ist nach Sarimski et al. wiederum ausschlaggebend für die Bereitschaft, Empfehlungen der Fachpersonen im Alltag zu integrieren (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 86; Kapitel 6.4). Paragraph 37 der Verordnung über Sonderpädagogische Massnahmen (VSM) schreibt vor, dass die Entscheidung über sonderpädagogische Massnahmen von den Eltern, der Lehrperson und der Schulleitung gemeinsam getroffen werden muss (vgl. VSM, §23). Damit Eltern eine Entscheidung treffen können, müssen sie über die Vorgehensweise und die damit verbundenen Prozesse aufgeklärt werden. Wir fragen uns, weshalb die Eltern bei den Gesprächen rund um den Wechsel von der Integration in die Separation nicht über die rechtlichen Grundlagen informiert wurden. Wir vermuten, dass die Lehr- und Fachpersonen selbst nur unzureichend informiert sind. Auch wir haben uns im Zusammenhang mit der Masterarbeit zum ersten Mal vertieft mit den rechtlichen Grundlagen auseinandergesetzt. Wir nehmen an, dass die Schulleitungen mit den rechtlichen Grundlagen vertraut sind, wohl aber in einem Dilemma stecken: Soll eine Förderung im Rahmen einer Sonderschule stattfinden, muss dies begründet werden (vgl. VSA, 2019, S. 6; vgl. Kapitel 3.4). Weiter verpflichtet das Sonderpädagogikkonkordat von 2014 den Kanton Zürich dazu, die schulische Integration der Separation vorzuziehen und sonderpädagogische Massnahmen als Grundangebot zur Verfügung zu

stellen (Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik, Art. 2, Abs. b; vgl. Kapitel 3.1). Mit Blick auf die Ressourcen und Strukturen denken wir, dass viele Regelschulen gar nicht auf diese vorgesehene Integration ausgerichtet sind. Daher sind sie wohl mit den Konsequenzen, welches dieses Recht nach sich zieht, überfordert. Möglich wäre deshalb, dass sich die Schulen dieser Diskrepanz zwischen rechtlicher Vorgabe und strukturellen und personellen Ressourcen durchaus bewusst sind, eine direkte Konfrontation jedoch durch Nicht-Kommunizieren der rechtlichen Grundlagen umgehen. Die Kantonsverfassung Zürich hält zum Stichwort Transparenz folgendes fest: „Die Behörden informieren von sich aus und auf Anfrage über ihre Tätigkeit, soweit nicht überwiegend öffentliche oder private Interessen entgegenstehen“ (Art. 49). Zu den Behörden gehören auch die Lehr- und Fachpersonen. Damit wird deutlich, dass Transparenz keineswegs optional, sondern gesetzlich vorgeschrieben ist. Lehr- und Fachpersonen müssen sich darum bemühen, Eltern möglichst umfassend über Entscheidungen, Prozesse und Handlungen zu informieren.

8.4.2 Beratung

Alle Eltern beschreiben im Interview wiederholt Situationen, welche mit der Beratung und den Beratungskompetenzen der Lehr- und Fachpersonen während dem Prozess des Wechsels von der Integration in die Separation zu tun haben.

Einige Eltern schätzen es, wenn die Lehr- und Fachpersonen in der Beratung konkrete Empfehlungen und Tipps geben können.

D1: „Das ist die ... diejenige, die eigentlich Tipps gegeben hat: Was für einen Stuhl, was für Tische, was für ähm (...) wie kann man ... also wie muss man mit diesem Kind umgehen. Weil er hat ja noch ein bisschen eine Sehbehinderung. Was braucht er?“ (Zeile 637-639)

Zwei Mütter erzählen, dass die Heilpädagogin sie bei der Wahl der Sonderschule und dem Zeitpunkt für den Wechsel beraten haben (M, Zeile 73-76 und F, Zeile 134-139). Aus den Erzählungen wird deutlich, dass diese Beratung von den Eltern geschätzt wurde.

Eine Mutter beschreibt, dass sie in der Beratung einen gewissen Druck wahrgenommen hat und sie teilweise das Gefühl hatte, sich für ihr Kind rechtfertigen zu müssen:

C: „Ich glaube als Mutter war das Problem eher (...) und das war sicher mein Thema als Mutter ... dass man immer das Gefühl hat: „Ja mmmh, jetzt ... ich kann halt auch nichts dafür, dass das jetzt halt so ist“ und man hat immer das Gefühl man müsse sich rechtfertigen, weil ja ... er hat halt immer noch Windeln. Und dann war auch oft Thema: [...] Ja, ich würde ihn halt jeden Morgen einfach auf die Toilette setzen und so. Und dann ja ... es ist nicht immer so einfach. Also solche Aussagen kommen dann manchmal. Wo man dann als Mutter immer das Gefühl hat man müsse sich rechtfertigen. Ich kann halt nicht ... also so nach dem Motto: Ja, ich habe halt ein behindertes Kind. Ich kann es nicht ändern. Und aus diesem Grund haben wir diese Sitzungen und aus diesem Grund diskutieren wir das und wenn ich alles ‚zack‘ Zuhause üben könnte, dann würde ich das auch gerne machen, aber ... und alles wäre gut. Aber so ... ich glaube dieser (...) ja,

dieser Druck. Oder in der Schule muss immer alles so sein (...) und wenn man ein behindertes Kind hat ist man noch weniger so halt der Norm entsprechen und ja.“ (Zeile 210-222)

Manche Eltern berichten, dass die Beratung an sich einen unprofessionellen Eindruck hinterlassen hat:

E2: „Aber es war wirklich so, dass wir eigentlich die meisten Gespräche geführt haben. Also die Lehrpersonen und auch die Schulleitung ppp absolut (...) äh wenig bis gar kein Wissen diesbezüglich hatten. So ist es uns zumindest vorgekommen.“ (Zeile 414-416)

E1: „[...] weil eben, man ist eigentlich in diese Gespräch rein gegangen, so nach dem Motto: Was denkt ihr? Und dann schauen wir was wir machen so als Schulpflege. [...] Die hatten keinen Plan. Ja, machen wir jetzt weiter? Machen wir nicht weiter? Wie ist die Entwicklung?“ (Zeile 490-497)

Eine Mutter beschreibt, dass eine externe Fachperson auf einen kurzen Besuch bei ihnen zu Hause vorbeikam, um zu beurteilen, ob das Kind aufgrund seiner kognitiven und körperlichen Beeinträchtigung den Regelkindergarten besuchen kann. Dieser Besuch hinterliess bei der Mutter einen unseriösen Eindruck.

D1: „Haben den mal ein bisschen ... haben den mal ein bisschen angeschaut. Das habe ich so zum Beispiel auch absolut unprofessionell gefunden, oder? Also es geht nicht darum, dass man mit ihm Tests machen muss oder so. Kann man auch, aber (...) einfach so ein bisschen: „Ja, ja. Ist glaub schon ... kommt glaub schon ... kommt gut.“ (Zeile 406-409)

Einige Eltern berichten von gänzlich fehlender Beratung bzw. davon, dass in der Beratung nur wenige oder gar keine Handlungsoptionen aufgezeigt wurden.

C: „Also es hat eigentlich nur diese gegeben. Das habe ich ein bisschen schade gefunden. Also ich habe gefunden, rein von ‚was für Möglichkeiten man hat‘ (...) habe ich gefunden, war man recht alleine. Ich hatte so das Gefühl ... eben, es gibt nur diese HPS und sonst nichts. Und das fand ich ein bisschen schade. Ich habe gefunden, dass man da ein bisschen wenig begleitet wird in ... ja, was bedeutet das denn jetzt? Was braucht er? Was gibts für Möglichkeiten? Vielleicht gibt es ja noch andere.“ (Zeile 69-74)

Eine Mutter erzählt, dass in den Standortgesprächen auf eine negative Art und Weise von ihrem Kind gesprochen worden sei. Man habe den Eltern dann nahegelegt, sie sollen sich doch bitte nach einer anderen Schule umschaauen, da man das Kind nicht mehr integrieren wollte (D, Zeile 45-47).

Eine Mutter spricht das eigene Empfinden während der Beratung an. Man hat den Eindruck, dass sie sich in ihrer familiären Situation nicht verstanden fühlte:

A: „[...] Es ist das erste Mal, es ist alles neu. Die Lehrpersonen kennen das. Sie haben Formulare und müssen Unterschriften haben. Aber das Andere ist ein Kind (...) äh, äh, eine Situation die man niemandem wünscht, zu einem Zeitpunkt bei dem man selbst noch kämpft mit dem Tages ... mit dem reinen Überlebenstrieb. Meistens sind sie noch

krank. Spital, IV, Therapeuten rechts und links. Viele Frauen ... also es sind oftmals die Frauen und die sind einfach überfordert in diesem Moment. Das ging mir auch so.“ (Zeile 198-203)

Die nächste Aussage der Mutter lässt annehmen, dass die Einwilligung für den Wechsel in eine Sonderschule auch durch eine Art Erschöpfung zustande kam.

A: „Ja, es wurde Vieles dokumentiert auch vom Schulpsychologischen Dienst und schlussendlich hatten wir auch wirklich drin: Unter den gegebenen Rahmenbedingungen stimmen wir der Sonderschulung zu. Weil wir konnten nicht mehr. (...) Irgendwann muss man einfach sagen: „Wir können nochmal (tiefes Seufzen), wir können nochmal diskutieren, die Wunden werden noch grösser, man hat noch Kinder rund herum, man arbeitet.“ Was will man? Ich habe noch ein jüngeres Kind. Ich kann mich hier unten nicht mit der Schulgemeinde ‚verstreiten‘ und was weiss ich was besser ist?“ (Zeile 228-233)

Fazit:

Die Beratung wurde vor allem dann als Unterstützung wahrgenommen, wenn konkrete Tipps oder Empfehlungen gegeben werden konnten. Die Beratungskompetenzen der Lehr- und Fachpersonen wurden hinterfragt, wenn das Gefühl entstand, dass sie keine Strategie bzw. keinen Plan für eine Vorgehensweise haben oder über zu wenig Wissen in Bezug auf verschiedene Handlungsoptionen verfügen. Wichtig erscheint ausserdem, dass sich die Lehr- und Fachpersonen in der beratenden Funktion der Besonderheiten des familiären Zusammenlebens mit einem behinderten Kind bewusst sind.

Diskussion:

Eckert stellt fest, dass Hilfsangebote im Kontakt von Eltern und Fachleuten erst durch gegenseitiges Kennen und Anerkennen zu einer gewinnbringenden Ressource werden (vgl. Eckert, 2012, S.42; Kapitel 6.4). Auch die Beratung sollte so gestaltet werden, dass sie von den Eltern als Ressource und nicht als zusätzliche Belastung erlebt wird (vgl. Eckert, 2012, S. 42; Kapitel 6.4). Einige Elternaussagen lassen die Vermutung aufkommen, dass das von Eckert erwähnte *Kennen* nicht immer gegeben ist. So wurden während der Beratung zwar konkrete Tipps gegeben, welche wohl auch gut gemeint waren, aber an der Situation oder den Bedürfnissen der Eltern vorbeigingen. Daher kommen wir zum Schluss, dass eine kompetente Beratung, welche dieses *Kennen* berücksichtigt, das Wissen und Verstehen um mögliche Besonderheiten des familiären Zusammenlebens mit einem behinderten Kind voraussetzt. So wird es möglich, die familiäre Ressourcen und Bedürfnisse in der Kooperation mit den Eltern zu nutzen und zu stärken, wie es Eckert empfiehlt (vgl. Eckert, 2012, S.57). Es stellt sich die Frage, wie man als Fachperson erkennen kann, welche Ressourcen und Bedürfnisse eine Familie hat und wie es möglich wird, einen Eindruck des familiären Zusammenlebens zu erhalten. Die Lösung hierfür liegt unserer Ansicht nach in der Empfehlung von Sarimski et al., welche die Fachpersonen unter anderem darauf hinweisen, aufmerksam zuzuhören und offene Fragen zu stellen (vgl. Sarimski et al., 2013.S.86; Kapitel 6.4).

Das Thema Beratung wurde von den Eltern während der Interviews wiederholt angesprochen. Dies lässt den Schluss zu, dass Beratung einen zentralen Aspekt der Zusammenarbeit darstellt. Diese

Erkenntnis wird von Kern et al. gestützt, welche im Kontakt mit Eltern vor allem die Beratungskompetenzen als wesentlich erachten (vgl. Kern et al., 2012, S. 83 ff.; Kapitel 6.4.1). Wir nehmen daher an, dass sich die Qualität der Beratung massgeblich auf die Gesamtbeurteilung darüber auswirkt, ob die Kooperation mit den Lehr- und Fachpersonen als eher positiv oder negativ eingeschätzt wird.

8.4.3 Mitbestimmung

Unter der Thematik *Mitbestimmung* berichten die Eltern darüber, wie sie in den Entscheidungsprozess des Wechsels von der Integration in Separation mit einbezogen wurden.

Einige Eltern haben positive Erfahrungen bezüglich der Mitbestimmung gemacht.

F: „[...] Wir haben immer das Gefühl gehabt, wohl, wir können mitbestimmen.“ (Zeile 156)

Sie hatten beispielsweise das Gefühl, dass sie auch Kritik hätten äussern können und man konstruktiv darauf reagiert hätte (M, Zeile 148-150).

Eine Mutter erzählt von ihrem unguuten Gefühl, als ihr Kind nach dem Kindergarten in die erste Klasse der Regelschule kommt. Sie wusste damals schon, dass es mit der Integration wahrscheinlich nicht funktionieren würde. Sie hatte den Eindruck, dass sie zur Integration quasi überredet wurde und dass sie dazu gar nicht mehr viel sagen konnte, da ihre Mitbestimmung durch das fehlende Aufzeigen von Alternativen eingeschränkt wurde (B, Zeile 135-142).

Dieselbe Mutter schildert folgende Situation bei einem SSG:

B: „[...] also haben dieses Blatt auf den Tisch gehabt. Fast das Messer am Hals: Das unterschreibt ihr jetzt einfach. Und am Schluss: Wir gehen dann in Frieden auseinander. Also das ist uns schon von Anfang an gesagt worden, als wir in das Zimmer reinkamen: So und heute diskutieren wir und sind uns einig am Schluss. Also es ist unglaublich, was da abgelaufen ist.“ (Zeile 264-268)

Die Frage an eine Mutter, ob sie den Eindruck hatte, in den Entscheidungsprozess mit einbezogen worden zu sein, verneint sie ohne zu zögern. Sie erklärt, dass sie das Gefühl hatte, dass man sie einfach loshaben wollte und nicht an der Suche nach einer konstruktiven Lösung interessiert war (D, Zeile 90-92). Darauf, was aus ihrer Sicht eine konstruktive Lösung gewesen wäre, wird im Interview nicht weiter eingegangen. Da sich die Mutter eine Integration sehr gewünscht hat, kann davon ausgegangen werden, dass mit ‚konstruktiver Lösung‘ Massnahmen gemeint sind, welche die Integration ihres Kindes begünstigt hätten.

Die Erfahrung nicht in den Entscheidungsprozess mit einbezogen worden zu sein, machte auch eine weitere Mutter. Sie berichtet, dass ihr keine Handlungsoptionen aufgezeigt wurden und sie dazu aufgefordert wurde, eine andere Schule für ihr Kind zu suchen.

A: „Also mit einbezogen insofern eigentlich: Gehen Sie bitte nachschauen, weil hier ist es fertig.“

I: „Wie meinen Sie ‚bitte nachschauen gehen‘?“

A: „*Sie müssen irgendwo eine andere Schule anschauen gehen. Und dann haben wir [zählt verschiedene Schulen auf] angeschaut. Sie haben einfach gesagt: Hier geht es nicht.*“

I: „*Das waren Vorschläge, die Ihnen die Schule...*“

A: „*Nein, das war nichts. Sie haben einfach gesagt: Wir müssen eine andere Lösung suchen. Hier geht es nicht.*“ (Zeile 140-150)

Fazit:

Die Hälfte der interviewten Eltern schätzt ihr Recht auf Mitbestimmung beim Prozess des Wechsels von der Integration in die Separation positiv ein. Die andere Hälfte hat negative Erfahrungen gemacht. Diese Eltern hatten keine Möglichkeit zur Mitbestimmung erhalten und/oder wurden nicht in den Entscheidungsprozess mit einbezogen.

Diskussion:

Dieselben interviewten Personen, welche die Transparenz positiv bzw. negativ bewerteten, schätzten ihre Möglichkeit auf Mitbestimmung gleichermaßen positiv oder negativ ein. Dies lässt den Schluss zu, dass Transparenz und Mitbestimmung eng miteinander korrelieren. Kern et al. greifen im Zusammenhang mit der Mitbestimmung ausserdem den Aspekt der Wertschätzung auf. Sie betonen, dass sich eine Kooperation, welche sich durch eine wechselseitige Wertschätzung zwischen Professionellen und Betroffenen auszeichnet, ausdrücklich gegen Fremdbestimmung wendet (vgl. Kern et al., 2012, S.78; Kapitel 6.4). Einige Eltern haben die Erfahrung gemacht, dass die Mitbestimmung durch fehlendes Aufzeigen von Alternativen oder Handlungsoptionen eingeschränkt wurde. Wir stellen einen Zusammenhang zwischen der Mitbestimmung und den Themen *Transparenz* und *Beratung* fest (vgl. Kapitel 8.4.1 & 8.4.2). So wird unseres Erachtens erneut die Notwendigkeit einer Kooperation deutlich, welche Informationen in Bezug auf Prozesse, Handlungen und Gedanken offenlegt. Erst dadurch werden Eltern handlungsfähig und können aktiv mitbestimmen. In diesem Zusammenhang betonen Kern et al., dass es erforderlich ist, bei schulischen Entscheidungsprozessen transparent zu sein und den Eltern so weit wie möglich Mitbestimmungsmöglichkeiten anzubieten und aufzuzeigen (Kern et al., 2012, S.86; Kapitel 6.4.1). Eckert erwähnt in seiner Zusammenfassung möglicher Stressoren und Belastungen im familiären Leben mit einem behinderten Kind den Zweifel an der eigenen Handlungsfähigkeit (vgl. Eckert, 2012, S.17f.; Kapitel 6.2). Aussagen dahingehend, dass Eltern das Gefühl hatten, beinahe ein Messer am Hals zu haben, bzw. zu einer Entscheidung gezwungen worden zu sein, stimmen uns nachdenklich. Situationen, wie sie in den Interviews geschildert wurden, können Zweifel an der eigenen Handlungsfähigkeit hervorrufen oder verstärken. Es kann nicht immer erwartet werden, dass sich Eltern, Lehrpersonen und Schulleitung bei einem Entscheid über sonderpädagogische Massnahmen einig sind. Unserer Ansicht nach sollten die Eltern deshalb frühzeitig über den Ablauf des Entscheidungsprozesses und die Rekursmöglichkeiten aufgeklärt werden (vgl. Kapitel 3.3). Dies gibt den Eltern die Chance, handlungsfähig zu bleiben und das Gefühl, der Schulbehörde nicht völlig ausgeliefert zu sein.

8.4.4 Wertschätzung

Einigen Eltern schätzen die gute Zusammenarbeit mit den Lehr- und Fachpersonen sehr. So erzählt ein Elternpaar beispielsweise davon, wie sie eine App namens „Metatalk“ entdeckten, welche sie bei der Kommunikation mit ihrem Kind unterstützt. Als sie dies der Schule zeigen möchten, reagiert man darauf folgendermassen:

E1: „[...] Ähm und die Lehrer haben es dann quasi wie übernommen. Und das ist super. Das ist natürlich ... das war für uns natürlich ein ganz wichtiger Input. Weil da haben wir gemerkt: Ou, wir arbeiten zusammen. Es ist ein Austausch da.“ (Zeile 782-783)

Ein anderes Elternpaar bietet der Schule bei Schulausflügen in den Wald an, ihr gehbehindertes Kind direkt an den entsprechenden Ort zu bringen oder abzuholen. Im Kindergarten wurde diese Unterstützung in Anspruch genommen, in der Schule dann nicht mehr (D, Zeile 547-555). Aus der Aussage der Eltern wird deutlich, dass sie es sehr schade gefunden haben, dass ihre Unterstützungsangebote nicht mehr angenommen wurden und es für sie fast schon ein Affront war.

Einige Eltern nehmen wahr, dass ihre Meinungen und Ansichten in den Gesprächen mit den Lehr- und Fachpersonen angehört und ernst genommen werden:

F: „[...] Aber ich muss sagen von den Behörden her und Kommunikation und alles, jetzt in unserem Fall, hat es immer gepasst. Haben wir immer gefunden, es läuft gut. Wir haben uns auch immer ‚erhört‘ gefühlt, oder wie man dem sagen will.“ (Zeile 868-871)

Im Gegensatz dazu stehen Erzählungen, aus denen hervorgeht, dass Eltern den Eindruck haben, nicht ernst genommen, ‚belächelt‘ oder gar ‚von oben herab‘ behandelt zu werden:

D2: „[...] Sie fragen immer. Es ist die Standardfrage: Wie empfinden Sie, empfinden Sie den Dk? Wie sehen Sie den Dk? Was erleben Sie mit dem Dk? Das sind so ‚Floskeln-Fragen‘. Wo man dann etwas von sich gibt. Also ... oder versucht etwas Authentisches von sich zu geben und dann ist das so und dann: Mmh (zustimmend). Und dann wird auch ein bisschen ... ich möchte jetzt keine Missverständnisse ... aber auch so: Mmh. Mmh. Mmh. Mmh. Mmh (zustimmend). Und dann geht man weiter. Oder das ist (...) ja. Sie können auch ein bisschen ... sie können auch ein bisschen mit einer Wand sprechen. [...] Sie müssen immer sehen: Das Lehrpersonal ist immer ein Personal, das sagt: Hey hör mal, weisst du ich habe das studiert. Also das haben Viele, die aus diesem Level kommen: Hey weisst du: Ich weiss es. Du weisst es nicht.“ (Zeile 235-241)

Eine Mutter berichtet, dass sie von der Schule verlangt hatte, dass eine externe Fachperson die Situation in der Integration beurteilt, da sie den Eindruck hatte, dass ihr Kind dort nicht mehr gut aufgehoben war. Mit diesem Anliegen ging sie zu der Geschäftsführung der Schule. Sie hatte das Gefühl, dass sie dort nur belächelt und ihr Anliegen nicht ernst genommen wurde (B, Zeile 254-256).

Fazit:

Eltern berichten gleichermassen von positiven wie auch von negativen Erfahrungen in der Kooperation und Kommunikation mit Lehr- und Fachpersonen, welche Rückschlüsse auf die

Wertschätzung zulassen. Es fällt auf, dass Eltern es sehr zu schätzen wissen, wenn Vorschläge und Hilfsangebote ihrerseits von den Lehr- und Fachpersonen anerkannt werden.

Diskussion:

Eckert empfiehlt, die familiären Ressourcen in der Begleitung eines Kindes und in der Kooperation zu nutzen (vgl. Eckert, 2012, S. 57; Kapitel 6.4). Als Nutzung der familiären Ressource erachten wir beispielsweise die Bereitschaft von Lehr- und Fachpersonen, die Ideen und Ansichten der Eltern oder ihre aktive Mithilfe in die Zusammenarbeit mit einzubeziehen. Situationen, in denen dies der Fall war, wurden in den Interviews von den Eltern beschrieben. Lienhard- Tuggener et al. sehen im klaren, aber nicht übermässigen Engagement der Eltern einen Faktor, der das Gelingen einer Integration positiv beeinflussen kann (vgl. Lienhard- Tuggener et al., 2015, S.41). Aus der Auswertung der Interviews geht hervor, dass auf das Engagement der Eltern unterschiedlich reagiert wird. Wir sind der Meinung, dass es für eine Zusammenarbeit, welche auf einem Kontakt auf Augenhöhe basiert, vonnöten ist, die Vorschläge und Ideen von Eltern aufzunehmen und mit Wertschätzung darauf zu reagieren. Natürlich kann es sein, dass eine von den Eltern geäußerte Idee, ein Hilfsangebot oder ein Vorschlag nicht berücksichtigt werden kann. Wir sind aber davon überzeugt, dass dies in einem solchen Fall auch von der Lehr- oder Fachperson angesprochen werden darf. Allenfalls kann begründet werden, weshalb etwas in einer bestimmten Situation nicht erwünscht ist. Dennoch erscheint es uns wichtig, den Eltern adäquat zu vermitteln, dass ihr Engagement geschätzt wird. Lienhard- Tuggener et al. greifen diese Thematik auf und schreiben, dass es auch von Elternseite gegeben sein müsse, die Bedürfnisse der Lehrperson und Klasse zu erkennen und zu akzeptieren (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.41; Kapitel 5.2). Hirschert stellt fest, dass neben der notwendigen Pflege und Betreuungszeit auch ein starker Förderdruck auf den Eltern lastet, der das Leben mit einem behinderten Kind zeitintensiv gestaltet (vgl. Hirschert, 2005, S. 324; Kapitel 6.2). Berücksichtigt man diesen Umstand, wird uns klar, dass es umso mehr geschätzt werden sollte, wenn sich Eltern, welche sonst schon wenig Zeitkapazität haben, sich aktiv in die Zusammenarbeit einbringen möchten. Es freut uns den Berichten von vielen Eltern zu entnehmen, dass dies oftmals der Fall ist und auf die Bemühungen der Eltern mit Wertschätzung reagiert wird. Daraus ziehen wir den Schluss, dass die von Kern et al. beschriebene sonderpädagogische Leitidee, welche sich durch ein von wechselseitiger Wertschätzung geprägtes Verhalten zwischen Professionellen und Betroffenen auszeichnet, schon von vielen Lehr- und Fachpersonen verinnerlicht wird (vgl. Kern et al., 2012, S. 78; Kapitel 6.4).

Nach Eckert stellt eine unbefriedigende Gestaltung des Kontakts zu Fachleuten eine mögliche Belastung im familiären Zusammenleben mit einem behinderten Kind dar (vgl. Eckert, 2012, S.17 f.; Kapitel 6.2). Leider berichten einige Eltern von Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Lehr- und Fachpersonen, in denen ihnen keine Wertschätzung entgegengebracht wurde. Besonders im Gedächtnis geblieben ist uns der Bericht eines Vaters, welcher das Gespräch mit den Lehr- und Fachpersonen mit dem Sprechen an eine Wand verglich. Sarimski et al. empfehlen den Fachpersonen unter anderem aufmerksam zuzuhören und offene Fragen zu stellen, um die Sichtweise der Eltern zu verstehen und Problemlösungen zu finden (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 86; Kapitel 6.4). Schwierig wird es unserer Meinung nach dann, wenn die Eltern zwar nach ihrer Meinung, ihren Ansichten oder ihrem Befinden gefragt werden, dann aber nur ‚genickt‘ wird, ohne dass man ihnen wirklich zuhört. Berichte wie jene des Vaters lassen vermuten, dass einige Lehr- und

Fachpersonen zwar wissen, was in der Kommunikation mit Eltern beachtet werden muss, diese ‚Regeln‘ aber nur pro forma anwenden, was das Ganze wie ein Theater erscheinen lässt. Eine Möglichkeit den Eltern zu zeigen, dass man ihnen *wirklich* zuhört und sie in ihren Aussagen ernst nimmt, könnte in der Empfehlung Sarimski et al. zu finden sein: Die Lehr- und Fachpersonen sollen durch eine inhaltliche Zusammenfassung zeigen, dass die Äusserungen der Eltern verstanden wurden (vgl. Sarimski et al., 2013, S. 86; Kapitel 6.4). Darin sehen wir auch eine Möglichkeit, eine positive Atmosphäre zu schaffen, in welcher der Kontakt mit den Eltern von Offenheit und Vertrauen geprägt ist, was wir als wichtige Basis für eine wertschätzende Kommunikation erachten (vgl. Kern et al., 2012, S. 39; Kapitel 6.4.1).

8.4.5 Gewährleistung der Kommunikation

Neun von zehn Eltern bestätigen im Interview, dass die Kommunikation zu jedem Zeitpunkt gewährleistet war. Eine Mutter schätzte es sehr, dass sie immer einen Ansprechpartner hatte, wenn das Bedürfnis nach einem Gespräch vorhanden war (A, Zeile 355-356). Ausserdem berichten viele Eltern, dass der Austausch mit den Lehr- und Fachpersonen hauptsächlich zu den Terminen des Standortgesprächs stattfand. Einige der Eltern, welche die Gewährleistung der Kommunikation positiv einschätzen, sprechen jedoch den Umstand an, dass die Kommunikation nicht zu allen Lehr- und Fachpersonen gleichermassen gewährleistet war:

E1: „Die Kindergartenlehrerin oder auch die Schulleitung. Dort hatten wir relativ wenig Berührungspunkte. Hingegen mit der Heilpädagogin sehr viel.“ (Zeile 266-267)

Ein Vater erklärt, dass er den Eindruck hatte, dass die Klassenlehrperson die Verantwortung für sein Kind quasi der Heilpädagogin abgegeben habe. Wenn die Eltern der Klassenlehrperson begegneten, bestand die Kommunikation lediglich aus einem ‚Grüezi‘ und ‚Adieu‘ (D, Zeile 590-591).

Eine Mutter beurteilt die Gewährleistung der Kommunikation eher negativ und kritisiert, dass sie keine direkte Ansprechperson hatte und sie den Eindruck bekam, dass niemand für die zuständig sei (B, Zeile 76-77).

Die Eltern beschreiben, dass neben den Standortgesprächen auch andere Kommunikationswege im Austausch mit den Lehr- und Fachpersonen genutzt werden. So beispielsweise ein kurzes Gespräch zwischen Tür und Angel, wenn die Eltern vor Ort waren oder ein Telefonat, wenn etwas einmal nicht so gelaufen ist, wie es hätte sein sollen (M, Zeile 118-122).

G: „Mit ihr [Heilpädagogin] hab ich auch viel telefonisch Kontakt, wenn etwas ist. Oder via WhatsApp viel Kontakt. Sie schreibt mir, ich schreib ihr immer, jederzeit, das ist wirklich überhaupt ...“ (Zeile 821-822)

F: „[...] ich habe jetzt auch anrufen können, privat, ihr, der Frau Y [Klassenlehrperson und Schulische Heilpädagogin] z.B., wenn etwas gewesen ist oder sie hat mir dann in ein Heft reingeschrieben, wenn irgendetwas, wenn sie gefunden hat, uhh, da müssen wir ein wenig drauf achten oder was meinen Sie? Kommunikation allgemein, das ist am hilfreichsten gewesen, das direkte Gespräch, im Prinzip.“ (Zeile 228-232)

Eine weitere Mutter war froh darüber, dass sie im Kindergarten schnell nachfragen konnte, ob alles in Ordnung ist, wenn sie ihr Kind dorthin begleitete, denn es konnte ihr von der Sprachentwicklung her vieles nicht erzählen. Sie berichtet weiter:

C: „[...] Und dann haben sie auch regelmässig Fotos gemacht von Ck im Kindergarten. Also er konnte mit diesem Foto Nachhause kommen und ich habe dann auch bisschen gewusst, was er gemacht hat, mit wem er gespielt hat. Er hatte dann so einen Stapel Fotos. Er hat das auch extrem gerne angeschaut. (Unv.) das war auch eine Austauschform, die schön war, weil sonst so ein bisschen ... ja, wenn man halt nie (lacht) weiss, was das (unv.) Kind macht die ganze Zeit.“ (Zeile 301-305)

Eine weitere Mutter schätzte es ebenfalls mit Hilfe eines Hefts darüber informiert zu werden, was ihr Kind in der Schule erlebt (E, Zeile 520-523).

Fazit:

Wir können positiv festhalten, dass die Kommunikation mit den Lehr- und Fachpersonen grösstenteils zu jedem Zeitpunkt gewährleistet war und ist. Allerdings mit der Einschränkung, dass nicht alle Lehr- und Fachpersonen gleichermassen an dieser Kommunikation beteiligt waren. Die Eltern schätzen es, wenn sie eine direkte Ansprechperson haben und neben dem schulischen Standortgespräch noch andere Kommunikationsformen genutzt werden können. Ausserdem berichten zwei Eltern positiv davon, wie ihnen die Schule durch Fotos oder mittels eines Kontakthefts die Möglichkeit gibt, am Schulalltag des Kindes etwas teilzunehmen, da diese Kinder wegen ihrer sprachlichen Einschränkung zu Hause nicht oder nur eingeschränkt davon berichten können.

Diskussion:

Kern et al. betonen unter anderem die Attribute der *Vielfältigkeit* und *Flexibilität*, welche in einer qualitativ hochwertigen Zusammenarbeit zu finden sein sollten (vgl. Kern et al., 2012, S. 85; Kapitel 6.4.1). Die Eltern beschreiben im Interview vielfältige und flexible Möglichkeiten der Kommunikation und Kontaktgestaltung zu den Lehr- und Fachpersonen. So berichten sie beispielsweise über kurze Telefongespräche, den Austausch von WhatsApp-Nachrichten, Tür- und Angelgespräche oder den schriftlichen Austausch in einem dafür vorgesehenen Heft. Unserer Meinung nach wird damit dem von Kern et al. formulierten Attributen nach Flexibilität und Vielfältigkeit Rechnung getragen. Wir haben den Eindruck, dass die Eltern einen solchen Austausch sehr schätzen. Hierdurch wird es unserer Ansicht nach möglich, eine Regelmässigkeit des Kontakts herzustellen, welcher ein gesetzliches vorgeschriebenes Mindestmass übersteigt. Damit wird eine Kommunikation ermöglicht, welche unabhängig von konkreten Anlässen, wie beispielsweise Problemsituationen, stattfindet, wie es Kern et al. empfehlen (vgl. Kern et al. S. 83ff.; Kapitel 6.4.1). Kern, Sodogé und Eckert sind durch die Auswertung der Ergebnisse von empirischen Studien zum Schluss gekommen, dass sonderpädagogische Fachkräfte in der Praxis dazu tendieren, sich bei Schwierigkeiten im Kontakt mit Eltern aus der Zusammenarbeit zurückzuziehen (vgl. Kern et al., 2012, S.78; Kapitel 6.4). In den Elternberichten kann keine klare Tendenz in den Aussagen erkannt werden, welche diese Erkenntnis von Kern et al. unterstützen würde. Allerdings berichten einige Eltern davon, dass der Kontakt nicht zu allen Lehr- und Fachpersonen gleichermassen gewährleistet war. Die Kommunikation zu den

Heilpädagogen und Heilpädagoginnen blieb aber auch in schwierigen Situationen bestehen. Wir vermuten, dass der Aufbau eines flexibel und vielfältig gestalteten Kontakts zu den Lehr- und Fachpersonen, wie er oben beschrieben wurde, dazu beiträgt, eine tragfähige Gesprächskultur zu schaffen, die in schwierigen Situationen weniger Gefahr läuft abzubrechen.

Die Schule ist darum bemüht, die Eltern daran teilhaben zu lassen, was die Kinder im Schulalltag erleben. Dies verdeutlichen mehrere Elternbeispiele. Damit erhalten auch Eltern von Kindern, welche sprachlich möglicherweise nicht in der Lage sind von ihrem Schulalltag zu berichten, die Möglichkeit, einen Eindruck vom Schulalltag ihrer Kinder zu bekommen. Dies setzt eine gewisse Transparenz der Lehr- und Fachpersonen voraus. Zudem werden die Eltern dazu befähigt, mit dem Kind über den Schulalltag zu sprechen, was sie aktiv in die sprachliche Förderung ihres Kindes einbezieht und eine engere Zusammenarbeit mit der Schule ermöglicht.

8.5 Auswirkungen des Wechsels auf die Familie

In einigen Elternberichten wird im Zusammenhang mit den Auswirkungen des Schulwechsels auf die Familie der Aspekt der sozialen Kontakte aufgegriffen. Eine Mutter erzählt, dass ihr soziales Netzwerk durch den Wechsel geschrumpft ist und sie sich sehr darum bemühen muss, die sozialen Kontakte in der Gemeinde zu erhalten:

D1: „Ausser du betätigst dich selber noch aktiv, dass die Freunde bleiben. Aber wenn ich jetzt nichts tun würde, dann wären wir ‚maus bein‘ alleine hier. Es interessier auch niemanden.“ (Zeile 789-791)

Dieselbe Mutter beschreibt die Erfahrung, die sie macht, wenn sie Eltern aus der alten Schule trifft. Sie hat den Eindruck, dass es niemanden wirklich interessiert, wie es ihrem Kind geht und sich niemand für die Beschulung in der Integration eingesetzt hat, was sehr verletzend für sie ist:

D1: „Also Abende, an denen ich halt diese Leute treffe, von denen die Kinder noch hier an der Schule sind. Also Frauenabende, an denen man dann geschlagene vier Stunden über ihre ... über diese Schule diskutiert, über die Lehrer diskutiert, über die Noten und dann ist ein Satz: Wie geht es Dk in der Schule? Ah, super, danke. Und dann wechselt man wieder auf den ... es interessiert die Leute nicht. Es hat sich auch niemand dafür eingesetzt, dass er hierbleiben kann. Jeder ist wahnsinnig mit sich selbst beschäftigt.“ (Zeile 789-800)

Eine weitere Mutter erzählt, dass sie in der Gemeinde alle Eltern der Kinder gekannt habe. Die Eltern der Sonderschule würde sie nur am Besuchsmorgen oder dem Elternabend sehen, was sie bedauert (F, Zeile 337-340).

Im Kontrast dazu steht die Aussage einer Mutter, aus der hervorgeht, dass sie mit dem Schulwechsel keinerlei Veränderungen der sozialen Kontakte wahrgenommen hat. Ausserdem berichtet eine Mutter sogar von einem positiven Effekt des Schulwechsels auf ihre sozialen Kontakte. Sie sieht den Vorteil darin, dass man mit Eltern zusammenkommt, welche sich mit ähnlichen oder gleichen Themen auseinandersetzen:

A: „Was hingegen das Vorteilhafte ist: Man ist unter Gleichgesinnten. Also das haben wir heute noch: den Elternrat von dieser Seite [von der Sonderschule]. [...] Und dort wissen wir: Wir haben alle ... wir haben alle ein Problem. Und das Problem, wie auch immer das aussieht, man sucht nach Lösungen. Man hilft sich untereinander. Wir sind im gleichen Boot. Wir haben alle das Gleiche durchgemacht. Wir alle haben IV-Thematiken. Wir alle haben irgendeine therapeutische ... also wir sind alle irgendwie am ‚rotieren‘. Da kann man auch einmal miteinander weinen im Elternrat. Man ist beieinander.“ (Zeile 471-479)

In weiteren Elternberichten wird von Entlastung im Zusammenhang mit dem Schulwechsel an eine Sonderschule gesprochen. Eine Mutter beschreibt beispielsweise, dass der Kontakt zur Regelschule so schlecht war, dass sie davon geradezu traumatisiert gewesen sei. Der Schulwechsel sei eine Art Neuanfang gewesen (L, Zeile 852-854). Eine weitere Mutter stellt nach dem Wechsel fest, dass sie beruhigt zur Arbeit gehen können, da sie gewusst habe, dass ihr Kind in guten Händen ist (G, Zeile 330-331). Dass eine bessere Kommunikation eine entlastende Wirkung auf Eltern haben kann, erzählt eine Mutter und erwähnt im Zusammenhang damit, dass ihnen in der Sonderschule mehr Verständnis in der Kommunikation entgegengebracht wird (A, Zeile 445). Der Schulwechsel an eine Sonderschule kann darüber hinaus auf die ganze Familie eine entlastende Wirkung haben. Eine Mutter berichtet, dass man während der Integration nie so genau wusste, wie es weitergeht, wie lange das Kind noch integriert sein kann. Die Wirkung des Schulwechsels beschreibt sie folgendermassen:

A: „Auch die Kinder hier wurden ein bisschen entlastet. Die zwei gesunden Kinder. Sie waren lange miteinander im Hort und sie können alle gut miteinander umgehen. Es ist, glaube ich, einfach eine Ruhe ... es ist ein geregelter Alltag. Wir sind, glaube ich, aus dieser ... aus diesem Ausnahmezustand: Was kommt morgen? Was kommt morgen? Was kommt übermorgen? Was mag es tragen? Sind wir wahrscheinlich irgendwann ein bisschen in einen ‚Flow‘ reingekommen und wir konnten sagen: O.k. (tiefes Ausatmen) Kräftetanken. Und das ist einfach entspannend für Alle.“ (Zeile 492-497)

Eine Mutter wurde von der Regelschule erheblich in die Integration eingespannt und musste ihr Kind beispielsweise für die Logopädie regelmässig in ein anderes Schulhaus bringen und wieder abholen. Deshalb musste sie oftmals vor dem Logopädie-Zimmer warten. Zu Hause sollte sie gemeinsam mit ihrem Kind Aufträge erledigen, welche sie von der Schule erhalten hatte. Von der Sonderschule erhält sie keine solche Aufträge mehr, was sie eine Entlastung ist. Wenn ihr Kind zu Hause ist, hat sie heute Zeit mit ihm Dinge zu unternehmen, die sie gerne machen möchten und nicht Sachen, die von der Schule vorgegeben sind. Ausserdem übernimmt die Sonderschule viele Aufgaben, welche die Mutter vorher selbst erledigen musste:

C: „Vorher bin ich mit ihm in den Elternschwimmkurs. Ich ging auch schwimmen. Und für mich ist es jetzt einfach wirklich eine riesen Entlastung. Ich habe das Gefühl ich werde wie unterstützt jetzt. In dem sie ... es sind halt auch Aufgaben, die ich vorher alle selbst übernommen habe ... halt auch übernehmen.“ (Zeile 387-390)

Einige Eltern berichten von Veränderungen, welche mit dem Aspekt der Zeitkapazität in Zusammenhang stehen. Wie schon in Kapitel 8.2.3 erwähnt, bringt der Schulwechsel auch eine Veränderung in Bezug auf die sozialen Kontakte der Kinder. Da das Einzugsgebiet der Sonderschulen

gross ist, wohnen die Kinder teilweise weit voneinander entfernt. Die Eltern erzählen, dass es auch für sie einen Aufwand bedeutet, wenn Freundschaften zu anderen Kindern der Sonderschule gepflegt werden sollen. Zwei Eltern greifen diese Thematik auf und beschreiben, dass man zuerst herumtelefonieren müsse, um herauszufinden wo die Kinder wohnen. Dann müsse man sie zu den Verabredungen mit dem Auto herumfahren (F, Zeile 343-344 und H1, Zeile 531).

An einer Sonderschule werden die Kinder den ganzen Tag betreut und kommen zum Mittagessen nicht mehr nach Hause. Die Eltern bewerten diese Gegebenheit unterschiedlich. Zwei Eltern beschreiben positive Auswirkungen, welche diese Ganztagesbetreuung auf die Familie hat. Eine Mutter sagt, dass sie dadurch mehr Zeit für sich hat (D, 817-818). Eine andere Mutter erzählt, dass sie nun auch mal Zeit habe, das Mittagessen mit den gesunden Geschwistern einzunehmen (A, 499-500). Diesen Aspekt spricht auch eine weitere Mutter an. Sie erzählt zudem, dass es für eine Mutter schwierig sein kann, wenn das Kind plötzlich den ganzen Tag aus dem Haus ist:

E2: „Für mich jetzt als Mami zum Beispiel am Mittagstisch. Es sind nicht mehr alle ... dazumal alle ähm (...) zzz vier am Tisch gegessen, sondern Ek war eben am Mittagstisch von dieser Schule. Und das, das hat mir ein bisschen Mühe gemacht ganz am Anfang. Ja. [...] Das ist emotional.“ (Zeile 387-390)

Dass der Schulwechsel mit einer Art Loslassen des eigenen Kindes verbunden ist, wird in einigen Elternaussagen angesprochen. Ausgehend vom Kontext des Gesagten vermuten wir, dass das Loslassen oftmals mit der längeren Zeitdauer in Zusammenhang steht, in denen die Kinder im Vergleich zur Regelschule nicht zu Hause sind.

Fazit:

Eine Auswirkung des Schulwechsels liegt in der Veränderung der sozialen Kontakte der Familie. Diese Veränderung wird unterschiedlich erlebt und bewertet. Einige Eltern machen die Erfahrung, dass es durch den Schulwechsel schwieriger geworden ist, die sozialen Kontakte in der Gemeinde zu erhalten oder haben auf eine Art und Weise das Gefühl, von der Gemeinschaft ausgeschlossen zu sein. Ein möglicher Vorteil der Veränderung der sozialen Kontakten wird von einer Mutter beschrieben: Durch die Sonderschule kommen die Eltern mit anderen Eltern in Kontakt, die auch ein behindertes Kind haben und sich dadurch ähnlichen Herausforderungen stellen müssen. Dadurch kann ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen.

Für uns ist es interessant festzustellen, dass für die meisten Eltern der Wechsel in die Sonderschule mit einer Entlastung in verschiedenen Bereichen einhergegangen ist. Entlastung kann beispielsweise dadurch entstehen, dass die Eltern Gewissheit haben, dass ihr Kind an einem Ort aufgehoben ist, wo es bleiben darf und auf seine Bedürfnisse eingegangen werden kann. Weitere Möglichkeiten für Entlastungen bestehen nach den Elternaussagen in einer Verbesserung der Kooperation und Kommunikation mit den Lehr- und Fachpersonen oder darin, dass die Sonderschule auch Aufgaben übernimmt, für welche die Eltern vorher alleine zuständig waren.

Dass sich die Zeitkapazität der Eltern verändert, wenn ihr Kind den ganzen Tag über in einer Schule betreut wird, ist unumstritten. Von einigen Eltern wird dies als ein Vorteil gesehen, da sie so mehr Zeit für sich oder die Geschwisterkinder haben. Es kann für Eltern aber auch schwierig sein, wenn das

Kind plötzlich den ganzen Tag über aus dem Haus ist und zum Mittagessen nicht mehr nach Hause kommt. Mehr Zeit im Vergleich zur Integration müssen die Eltern aufwenden, wenn sich ihr Kind mit anderen Kindern der Sonderschule verabreden möchte. Da die Familien oftmals weiter auseinander wohnen, müssen die Kinder zu den Spielverabredungen gefahren werden.

Diskussion:

Bei einer Mutter kam in einem Interview die Verletzung darüber zum Ausdruck, dass sie den Eindruck hatte, dass sich niemand aus der Gemeinde wirklich dafür interessiert, wie es ihrem Kind in der Separation geht. Ausserdem hätten sich die Eltern der Regelschüler/innen nicht für die Integration ihres Kindes eingesetzt. Eckert erklärt, dass Familien mit einem behinderten Kind oftmals die gängigen Wertvorstellungen einer Gesellschaft in Bezug auf ihre Werte, Normen und Erwartungen hinterfragen, was zu einem Umdenken führen kann (vgl. Eckert, 2014, S.20; Kapitel 6.1). Wir haben den Eindruck, dass dies auch bei dieser Mutter der Fall sein könnte. Wir vermuten, dass Eltern von kognitiv beeinträchtigten Kindern eine andere Perspektive auf die Gesellschaft und die damit verbundenen Wertvorstellungen erhalten. Möglicherweise ist der Mutter durch das Ausscheiden aus dem Kontext der Regelschule aufgefallen, dass viele Leute häufig nur auf sich und ihre eigenen Sorgen und Anliegen schauen und an den Müttertreffen vor allem die Schule, die Lehrer und die Noten ein Thema sind. Wir teilen Eckerts Eindruck, dass unser gegenwärtiges Gesellschaftssystem, welches ambivalente Tendenzen aufweist, äusserst verwirrend sein kann. So gibt es für Menschen mit einer Behinderung zwar ein breites Unterstützungsangebot, das Gesellschaftsbild ist aber gleichzeitig leistungsorientiert geprägt, was wenig Akzeptanz für Behinderung vermittelt (vgl. Eckert, 2012, S.7; Kapitel 6.1). In mehreren Elterninterviews kommt der Wunsch nach Kontakten und einer Vernetzung mit anderen Eltern von kognitiv beeinträchtigten Kindern zum Ausdruck. In einem solchen Netzwerk gibt es wahrscheinlich eine höhere Übereinstimmung in den Wertvorstellungen, den Erfahrungen, welche die Eltern gemacht haben und den Themen, welche die Eltern beschäftigten, als es mit den Eltern in der Regelschule der Fall ist. Eine Mutter greift diesen Aspekt im Interview auf und erzählt, dass sich Eltern von Sonderschüler/-innen mit den gleichen Themen beschäftigen würden, das Gleiche durchgemacht hätten und damit quasi im selben Boot sässen. Dieser Bericht untermauert die Erkenntnis von Eckert, der festhält, dass für Eltern mit einem beeinträchtigten Kind der Austausch mit ähnlich betroffenen Eltern einen hohen Stellenwert hat (vgl. Eckert, 2012, S.8; Kapitel 6.1). Dass sich eine Verbesserung der Kooperation und Kommunikation auf die Eltern entlastend auswirkt, sehen wir als selbsterklärend. Wir möchten an dieser Stelle auf das Kapitel 0 verweisen, in dem das Thema ausführlich diskutiert wird.

Eckert erklärt, dass Veränderungen in der Alltagsgestaltung beispielsweise dadurch entstehen können, dass ein Kind mit einer Behinderung möglicherweise viel Pflege, Betreuung sowie medizinische, therapeutische oder pädagogische Unterstützung braucht (vgl. Eckert, 2014, S.20; vgl. Kapitel 8.5). All diese Dinge in den Alltag zu integrieren, kann eine grosse Herausforderung darstellen (ebd.). Einige Eltern berichteten, dass sie durch den Wechsel an die Sonderschule mehr Zeit für sich und allenfalls die Geschwisterkinder haben. Wir erkennen einen möglichen Zusammenhang mit der Erklärung von Hirschert. Sie sagt, dass die Pflege und die Betreuung eines behinderten Kindes oftmals hohe Anforderungen an das Fach- und Alltagswissen der Betreuungspersonen stellt und diese somit nur schwer ersetzbar sind (Hirschert, 2005, S.324; vgl. Kapitel 6.1). Wir nehmen an, dass dieser

Umstand auch auf einen Grossteil der interviewten Eltern zutrifft, so dass sie die Betreuung ihres Kindes zur Entlastung nur bedingt an andere Personen, wie beispielsweise die Grosseltern, abgeben können. An einer Sonderschule arbeiten ausgebildete Fachpersonen, welche angemessen auf die Bedürfnisse eines behinderten Kindes eingehen können. Zudem verfügen viele Sonderschulen über Therapieangebote, welche in der Schulzeit besucht werden können. Ausgehend von Elternberichten ziehen wir den Schluss, dass die von den Eltern wahrgenommene Entlastung damit zusammenhängt, dass die Sonderschule einen grossen Teil der Aufgaben übernimmt, die vorher die Eltern selbst übernommen haben.

Wie bereits erwähnt, wurde während der Interviews nicht näher darauf eingegangen, wodurch das Gefühl des Loslassens hervorgerufen werden könnte. Eine mögliche Erklärung sehen wir in der Struktur der Ganztagschule, die im Vergleich zur Regelschule eine längere Betreuungszeit abdeckt. Die Kinder sind also länger von zu Hause weg, was von den Eltern eine Art Ablösung erfordert. Wir können uns ausserdem vorstellen, dass es schwierig sein kann, eine intensive Betreuung und allenfalls Pflege, die eine grosse Hingabe erfordern, plötzlich anderen Personen zu übergeben. Die Eltern müssen darauf vertrauen, dass in der Sonderschule nach bestem Wissen und Gewissen gehandelt wird. Möglicherweise ist es für die Eltern eine Unterstützung im Ablösungsprozess, wenn sie einen Einblick in den Schulalltag des Kindes erhalten (vgl. Kapitel 8.4.5).

9 Beantwortung der Fragestellung

Im Folgenden sollen die drei Fragen, die Ausgangspunkt unserer Untersuchung waren, anhand der vorangegangenen Ergebnisdarstellung und -diskussion beantwortet werden. Die Fragestellungen werden im Einzelnen aufgegriffen und beantwortet. Bei der Beantwortung können die Aussagen der Eltern nur als Tendenzen aufgegriffen werden. Einstimmige Ansichten lagen keine vor.

Da die Ergebnisse in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausführlich dargelegt und diskutiert wurden, soll die Beantwortung der Fragestellungen aus Gründen der Übersichtlichkeit und um Wiederholungen zu vermeiden in Stichworten erfolgen.

Frage 1:

Welche Auswirkungen hat der Schulwechsel eines Kindes mit einer kognitiven Beeinträchtigung von einem integrativen Setting in einer Regelschule in ein separatives Setting in der Sonderschule aus Sicht der Eltern auf die Kinder und die Familie?

In einem ersten Schritt sollen die Auswirkungen des Schulwechsels auf die Kinder aus Sicht der Eltern näher betrachtet werden. Die Auswirkungen können in positive, negative und neutrale Aspekte unterteilt werden:

Positive Auswirkungen auf die Kinder

- Das Begabungskonzept und Selbstwertgefühl der Kinder ist in der Sonderschule gestiegen
- Negative körperliche und emotionale Auswirkungen, die in der integrativen Beschulung aufgetreten sind, haben sich in der separativen Schulung gelegt
- Die Kinder profitieren in der Sonderschule von individualisierten Lerninhalten, welche sich an der Lebenspraxis orientieren
- Die Sonderschule geht in der Gestaltung der Tagesstrukturen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder ein (z.B. Schlafmöglichkeit am Mittag)
- Die Kinder können in der Sonderschule zu jedem Zeitpunkt am Klassengeschehen teilnehmen
- Die Kinder haben schnell Schulfreundschaften geknüpft

Negative Auswirkungen auf die Kinder

- Die Sprache vieler Kinder (Ausdrucksweise, Satzbau) hat sich in der Sonderschule verschlechtert, Vorbilder für eine gute Sprachentwicklung fehlen weitestgehend
- Teilweise sind die Anforderungen an das Kind in Bezug auf das Arbeitstempo, der Breite des Lernangebots und dem Geben von Hausaufgaben zu niedrig
- Für die Kinder ist es teilweise nicht möglich sich an den schulfreien Nachmittagen mit den Freunden zu verabreden, wenn die Eltern keine Zeit haben den Fahrdienst zu übernehmen → die Kinder wohnen in verschiedenen Gemeinden

- Freundschaften im Dorf gehen verloren und damit die Verbindung zur Dorfgemeinschaft

Neutrale Auswirkungen auf die Kinder

- Zwei Elternteile benennen keine Auswirkungen, welche der Schulwechsel auf ihr Kind hatte

Die Auswirkungen des Schulwechsels auf die Eltern lassen sich ebenfalls in positive, negative und neutrale Aspekte unterteilen:

Positive Auswirkungen auf die Eltern

- Die Eltern treffen durch die Sonderschule auf andere Eltern, die sich mit ähnlichen Themen und Herausforderungen beschäftigen wie sie selbst
- Die meisten Eltern haben durch die Ganztagesbetreuung ihres Kindes in der Sonderschule mehr Zeit für sich selbst und/oder die Geschwisterkinder
- Fahrdienste von und zu den Therapien fallen weg
- Die Sonderschule stellt insofern eine Entlastung dar, als dass die Eltern das Gefühl haben, ihr Kind sei dort gut aufgehoben und es werde auf die Bedürfnisse des Kindes vollumfänglich eingegangen
- Verbesserung in der Kommunikation mit den Lehr- und Fachpersonen

Negative Auswirkungen auf die Eltern

- Das soziale Netzwerk ist nach dem Schulwechsel geschrumpft. Es ist schwierig, die Kontakte in der Gemeinde zu erhalten. Gleichzeitig trifft man die Eltern der anderen Schüler/innen in der Sonderschule nur selten
- Um die Schulfreundschaften der Kinder pflegen zu können, müssen die meisten Eltern den Fahrdienst gewährleisten

Neutrale Auswirkungen auf die Eltern

- Zwei Elternteile sind der Meinung, dass der Schulwechsel keine Auswirkungen auf sie hatte

Frage 2:

Worin sehen die Eltern die Vor- und Nachteile der jeweiligen Schulungsform?

Die Vor- und Nachteile der jeweiligen Beschulungsform sollen im Folgenden aufgeführt werden:

Vorteile, die die Eltern in der Integration sehen

- Ein breites Lernangebot, das auch Englisch und/oder Französisch sowie andere Kulturfächer umfasst
- Die Kinder können sich an stärkeren Vorbildern in der Sprache und anderen Fächern orientieren
- Der Schulweg kann mit anderen Mitschüler/innen zu Fuss und selbständig zurückgelegt werden
- Die Freundschaften im Dorf können oftmals leichter gepflegt werden, weil die Kinder weniger vom Fahrdienst der Eltern abhängig sind
- Die Kinder lernen teilweise besser eigenständig zu arbeiten
- Die Kinder sind in das Dorfleben eingebunden und können an Schulfesten, Umzügen, usw. mitmachen

Nachteile, die die Eltern in der Integration sehen

- Das Tempo in der Regelschule ist oft zu schnell für das Kind, was Alltagsfähigkeiten wie An- und Ausziehen oder das zeitnahe Bewältigen von Raum- und Ortswechsel betrifft
- Bei den grossen Klassen liegt der Fokus der Lehrperson oft auf den anderen Kindern. Für das integrierte Kind bleibt wenig Zeit, vor allem, wenn es ruhig veranlagt ist und die Aufmerksamkeit nicht auf sich zieht
- Das Kind muss sich seinem Umfeld in Tempo und Arbeitsstruktur anpassen, das Umfeld jedoch nicht an das Kind
- Das Selbstkonzept des Kindes ist in der Regelschule niedrig. Das integrierte Kind kann den Eindruck bekommen, dass es weniger begabt ist als die anderen Kinder und ein niedrigeres Selbstwertgefühl entwickeln
- Einige Kinder zeigen emotionale und/oder körperliche Symptome des Unwohlseins wie beispielsweise in die Hände beißen, weinen oder kaum laufen können
- Das Kind erfährt zum Teil Stigmatisierung oder Ausschluss aus der Klassengemeinschaft → Pausen und Freizeit werden alleine verbracht
- Mit dem Auseinanderdriften der Entwicklung der Kinder nehmen die Freundschaften ab, nicht nur in der Freizeit, sondern auch im Schulalltag
- Teilweise fehlende Kompetenzen der Lehr- und Fachpersonen und/oder Institution hinsichtlich einer Integration

- Teilweise fehlendes Interesse der Lehr- und Fachpersonen und/oder der Institution an der Integration des Kindes
- Teilweise ineffektive Verteilung der personellen Ressourcen

Vorteile, die die Eltern in der Separation sehen

- Die Kinder lernen lebenspraktische Kompetenzen im Hinblick auf ein selbständiges Leben
- Das Lerntempo ist individuell
- Kleine Klassen mit wenig Kindern begünstigen eine individuelle Förderung
- Die Tagesstrukturen können an die individuellen Bedürfnisse der Kinder angepasst werden
- Die Kinder verbessern ihre adaptiven Fähigkeiten im häuslichen Kontext (z.B. selbständiges Anziehen für die Schule)
- Die Kinder entwickeln ein höheres Begabungskonzept und Selbstwertgefühl
- Unterricht und Therapien finden unter einem Dach statt
- Die Ausstattung der Schulen passt sich den Bedürfnissen der Kinder an
- Teilweise besteht eine bessere Kommunikation und Kooperation mit den Lehrkräften

Nachteile, die die Eltern in der Separation sehen

- Kleineres Lernangebot ohne Fächer wie beispielsweise Englisch oder Französisch
- Fehlen von starken Vorbildern zur Orientierung
- Schule als ein Ort der Überbehütung (langsames Lerntempo, niedrige Anforderungen, ständige Begleitung)
- Weniger Selbständigkeit im Bewältigen des Schulweges durch das Holen und Bringen mit dem Schulbus
- Weite Distanz der Schule zum Wohnort. Das verteilte Wohnen der Schüler/innen erschwert das Pflegen von Freundschaften
- Kleinere Auswahl an sozialen Kontakten
- Teilweiser Wegfall des Eingebundenseins ins Dorfleben
- Die Klassenzusammensetzung von Kindern mit verschiedensten Arten von Beeinträchtigungen kann den Klassenzusammenhalt und das gemeinsame Lernen erschweren

Frage 3:

Wie haben die Eltern die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen während des Wechsels und Entscheidungsprozesses erlebt?

Die Eltern haben die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen während des Wechsels und Entscheidungsprozesses sehr unterschiedlich wahrgenommen. Gesamthaft haben die Eltern die Zusammenarbeit mit den schulischen Fachpersonen aber überwiegend positiv erlebt. Positive und negative Aspekte der Zusammenarbeit sollen im Folgenden kurz aufgegriffen werden:

Positiv bewertet haben die Eltern folgende Aspekte in der Zusammenarbeit

- Transparenz und Wertschätzung seitens der Fachpersonen gegenüber den Eltern
- Das Recht auf Mitbestimmung für Eltern
- Transparenz und regelmässiger Austausch unter den Fachpersonen selbst
- Gleichbehandlung in der Transparenz, das heisst gleiche Transparenz für alle (Negativ-Beispiel: die Eltern eines integrierten Kindes bekommen eine Abrechnung über die Kosten der integrativen Beschulung, alle anderen Eltern bekommen keine solche Abrechnung für ihre Kinder)
- Eine Beratung, in welcher konkrete Empfehlungen und Tipps von den Fachpersonen gegeben werden
- Eine Beratung, die Handlungsoptionen aufzeigt, damit Eltern eine kompetente Entscheidung treffen können
- Eine Beratung, welche die Besonderheiten des familiären Zusammenlebens mit einem beeinträchtigten Kind wahrnimmt und berücksichtigt
- Lehr- und Fachpersonen, welche Vorschläge oder Hilfsangebote seitens der Eltern annehmen
- Eine Kommunikation, die zu jedem Zeitpunkt gewährleistet ist
- Die Möglichkeiten verschiedener Kommunikationskanäle wie direkte Ansprechpersonen, Standortgespräche, Kontaktheft, Fotobücher oder auch ‚Tür und Angel‘ Gespräche [Gespräche die sich aus spontanen Treffen ergeben]
- Wenn Lehr- und Fachpersonen Überforderungen zugeben und Hilfe annehmen können

Negativ bewertet haben die Eltern folgende Aspekte in der Zusammenarbeit

- Die Eltern fühlen sich belogen, über- oder hintergangen, wenn wenig bis keine Transparenz seitens der Fachpersonen gegeben ist und Massnahmen ohne Absprache mit ihnen getroffen werden
- Eine Beratung, die keine Handlungsoptionen aufzeigt oder „im Vorbeigehen“ geschieht, erachten die Eltern als unprofessionell und/oder unseriös

- Wenn die Fachpersonen keine Rücksicht auf die besondere Situation der Familie oder der Eltern nehmen (beispielsweise auf die Belastung durch zusätzliche Therapien, Arztbesuche, Betreuung des beeinträchtigten Kindes)
- Beratungen, in denen die Eltern das Gefühl haben, dass keine Strategie, Vorgehensweise oder zu wenig Wissen über Handlungsoptionen seitens der Fachpersonen vorhanden sind
- Keine Möglichkeit auf Mitbestimmung oder auf Einbezug in den Entscheidungsprozess
- Wenn die Eltern sich nicht ernst genommen, belächelt oder von 'oben herab' behandelt fühlen

10 Rückblick auf den Forschungsprozess

Die durchgeführten Elterninterviews bilden das Kernstück der vorliegenden Arbeit. Wie bereits in Kapitel 7.1.3 erwähnt, kontaktierten wir Schulleitungen von heilpädagogischen Schulen. Aus Gründen des Datenschutzes durften uns die Schulleitungen die Kontaktdaten der Eltern nicht direkt vermitteln. So übernahmen die Schulleitungen für uns die Kontaktaufnahme mit Eltern, welche potentiell für ein Interview in Frage kamen. Wir mussten uns darauf verlassen, dass die Schulleitungen unsere Anfrage an die Eltern weiterleiten und sich diese bei Interesse direkt bei uns oder den Schulleitungen melden. Dieses Vorgehen erwies sich als kompliziert und unübersichtlich. Wir waren oftmals darüber im Unklaren, ob und von wie vielen Eltern und Schulleitungen wir eine Rückmeldung erhalten würden. Wie bereits in Kapitel 7.1.3 erwähnt, sind wir uns bewusst, dass die Aussagekraft durch die Art und Weise, wie wir Eltern für das Interview gewonnen haben, eingeschränkt ist. Zudem können mit zehn durchgeführten Elterninterviews keine repräsentativen Aussagen für die gesamte Elternschaft gemacht werden. Dennoch waren wir überrascht, wie viele Aspekte aus gross angelegten Studien zur Sprache kamen und von unseren Ergebnissen bestätigt wurden. Gewinnbringend ist unsere Arbeit unter anderem dahingehend, dass wir Eltern über den ganzen Kanton Zürich hinweg interviewten. So können wir ein breites Bild an Erfahrungen geben, welche die Eltern im Kanton Zürich gemacht haben. In Anbetracht dessen denken wir, dass unsere Masterarbeit einen guten Einblick in das Erleben des Wechselprozesses, sowie die Gedankenwelt und Lebenssituation von Eltern mit einem kognitiv beeinträchtigten Kind gibt.

Mayring erwähnt, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Interviewten aufgebaut werden soll (vgl. Mayring, 2016, S.69; Kapitel 7.1.1). Möglicherweise wäre es einfacher gewesen, Eltern zu interviewen, die wir kennen und zu denen wir bereits ein Vertrauensverhältnis aufbauen konnten. Wir interviewten jedoch uns gänzlich unbekannte Personen. Dies kann natürlich auch ein Vorteil sein, da wir sozusagen unbefangen waren, indem wir beispielsweise nicht an der Schule ihrer Kinder angestellt sind. Dadurch konnten sich die Eltern möglicherweise etwas freier oder auch der Schule gegenüber kritisch äussern. Aufgrund der teilweise sehr persönlichen und emotionalen Berichterstattungen der Eltern nehmen wir an, dass uns das Aufbauen eines Vertrauensverhältnisses während des Interviews gut gelungen ist und sich die Eltern uns gegenüber öffnen konnten. Bei der Ergebnisdarstellung war es uns ein Anliegen, diesem grossen Vertrauen, welches uns die Eltern entgegenbrachten, gerecht zu werden und ihre Erfahrungen möglichst genau und umfassend abzubilden.

Misoch hält fest, dass der Interviewleitfaden flexibel gehandhabt werden soll (vgl. Misoch, 2015, S.66f; Kapitel 7.1.2). So kann beispielsweise die Reihenfolge der Fragen abgeändert werden (ebd.). Unabdingbar sei lediglich, dass alle Themen des Leitfadens angesprochen werden (ebd.). Der Leitfaden gab uns während des Interviews, bei welchem viele Dinge gleichzeitig beachtet werden mussten, eine gewisse Sicherheit. Von der Reihenfolge der Fragen abzuweichen, wie sie im Interviewleitfaden festgehalten wurden, fiel uns schwer. Eine mögliche Erklärung dafür sehen wir darin, dass wir fürchteten den Überblick zu verlieren, wenn wir die Reihenfolge der Fragen nicht einhalten. Zudem wollten wir sicherstellen, dass alle relevanten Themen angesprochen werden, um

zu einem späteren Zeitpunkt die Vergleichbarkeit der Daten gewährleisten zu können (vgl. Misoch, 2015, S.14; Kapitel 7.1). Mit jedem durchgeführten Interview nahm unsere Sicherheit jedoch zu und wir denken, dass sich die Flexibilität im Umgang mit dem Interviewleitfaden mit der Durchführung weiterer Interviews verbessert hätte.

Mayring empfiehlt, den Interviewleitfaden nach jedem durchgeführten Interview zu überarbeiten und gegebenenfalls anzupassen (vgl. Mayring, 2016, S.69ff; Kapitel 7.1.1). So haben wir nach der Durchführung der Interviews kontinuierlich miteinander Rücksprache genommen und über den Verlauf des Interviews gesprochen. Den Interviewleitfaden haben wir nicht angepasst, da wir dafür keine Notwendigkeit gesehen haben. Bei der Auswertung der Interviews merkten wir jedoch, bei welchen Elternaussagen wir genauer hätten nachfragen sollen. Dies wurde uns bewusst, als wir die Ergebnisse diskutierten und uns teilweise der Kontext fehlte, um die Elternaussagen der richtigen Kategorie zuzuordnen zu können. So konnten wir leider einige interessante, aber nur unvollständig ausgeführte Aussagen nicht für unsere Arbeit verwenden.

Mayring und Misoch empfehlen, mit Einzel- und Gruppeninterviews flexibel umzugehen (vgl. Misoch, 2015, S.72f; Mayring, 2016, S.69ff; Kapitel 7.1.1). Bei drei Interviews waren jeweils beide Elternteile anwesend. Das Durchführen dieser Interviews empfanden wir als besonders herausfordernd. Es galt das Gespräch so zu führen, dass beide Elternteile bei der eigentlichen Thematik bleiben und den Fokus des Gesprächs auf der gestellten Frage halten. Zudem fiel uns auf, dass ein Elternteil das Gespräch meist dominierte. Es war teilweise schwierig dafür zu sorgen, dass auch einmal die andere Person zur Sprache kommt, deren Ansicht uns auch interessierte. Die Interviews mit zwei Elternteilen waren dahingehend von besonderem Interesse, da sich ihre Meinungen zum Teil deckten, teilweise aber auch sehr auseinanderdrifteten. Daraus kann geschlossen werden, dass Gegebenheiten verschieden aufgenommen oder interpretiert werden können. Ausserdem konnten sich die Eltern in ihren Ausführungen unterstützen oder ergänzen, wenn dem anderen Worte oder Beispiele fehlten.

Wir wollten den Eltern die Wahl des Interviewortes offenlassen und unterbreiteten ihnen deshalb Vorschläge für mögliche Durchführungsorte. Dies geschah vor allem mit Rücksicht auf die oftmals eingeschränkte Zeitkapazität der Eltern. Einige Interviews fanden deshalb im Elternhaus statt. Einen Vorteil an diesem Interviewsetting sehen wir darin, dass sich die Eltern im eigenen Heim meist wohler fühlen als in einer ihnen unbekannteren Umgebung. So fällt es ihnen möglicherweise leichter, über ein schwieriges oder emotionales Thema zu sprechen. Ein Nachteil liegt allerdings darin, dass es zu vielen Störungen während des Interviews kommen kann, da wir diese Umgebung nicht für das Interview passend gestalten konnten. Waren beispielsweise die Kinder zu Hause, wollten etwas von den Eltern oder waren laut, musste das Interview wiederholt unterbrochen werden. Dies war ungünstig, da die Eltern dadurch aus ihren Erzählungen und den damit verbundenen Emotionen herausgerissen wurden. Um die Erzählung fortzusetzen, mussten sie sich zu einem späteren Zeitpunkt wieder darin einfinden. Auch für uns war es schwierig, mit dem Lärmpegel und den ständigen Unterbrechungen im Interview zurechtzukommen, da uns die Routine im Interviewen fehlt.

Teilweise kamen wir in das von Flick et al. beschriebene „Fairness- Dilemma“, welches folgendermassen beschrieben werden kann: Einerseits haben wir als Interviewer die Aufgabe, möglichst viel Persönliches von unseren Interviewpartner/-innen zu erfahren, zugleich sind wir aber

auch um einen respektvollen Umgang mit dem Gegenüber bemüht (vgl. Flick et. al., 2007, S. 361). So war es für uns zeitweise unangenehm bei den Interviewten vertiefter auf ein Thema einzugehen, wenn wir merkten, dass es für die Eltern sehr emotional ist und es ihnen schwer fällt darüber zu sprechen. Wir haben aber versucht, mit dem nötigen Feingefühl näher nachzufragen. Wir wussten, dass gerade dort, wo Emotionen zum Ausdruck kommen, offensichtlich Themen angesprochen werden, welche die Eltern beschäftigen. Und gerade Themen, die möglicherweise etwas Überwindung erfordern, um sie anzusprechen, sind für unsere Arbeit interessant, da diese in alltäglichen Unterhaltungen wahrscheinlich weniger zur Sprache kommen.

Während des Transkribierens wurde uns bewusst, wie komplex das Übersetzen von Schweizerdeutsch ins Deutsche ist. Die Satzstellung ist unterschiedlich und je nachdem, wie man übersetzt, läuft man Gefahr, dem Gesagten eine andere Färbung zu geben und im schlimmsten Fall zu verfälschen. Es war uns ein Anliegen, das Erzählte möglichst unverändert wiederzugeben. Deshalb entschieden wir uns dazu, typisch schweizerdeutsche Ausdrücke, für die es kein deutsches Wort mit einer entsprechenden Bedeutung gibt oder die dem Interview einen bestimmten Charakter geben, beizubehalten und allenfalls in einer Klammer zu erklären. Zudem fiel uns erst beim Transkribieren der Interviews auf, wie oft die Sätze weder von uns, noch von den Interviewten zu Ende geführt wurden. Wir vermuten, dass die Interviewten einen Satz oftmals dann nicht zu Ende sprachen, wenn sie ein bestimmtes Wort vermeiden wollten oder sie gerade keine Worte fanden, um das Gefühlte auszudrücken. An diesen Stellen wäre es interessant gewesen, die Strategie des Wiederholens nach Culley anzuwenden. Dabei wiederholt man einzelne Worte oder kurze Sätze um das Gegenüber zu weiteren Ausführungen zu ermutigen (vgl. Culley, 2015, S.74). Möglicherweise hätten wir die Eltern mit dieser Strategie dazu animieren können, einen Gedanken oder Aspekt auszuführen, anstatt den Satz abubrechen.

Für die Transkription, Ordnung und Verwertung der Daten verwendeten wir verschiedene Software-Programme, welche uns bei dieser Arbeit unterstützten. Obschon wir die Funktionen dieser Programme sehr schätzten, war es eine grosse Herausforderung, uns in die Bedienung der entsprechenden Programme einzuarbeiten. Wir hätten es geschätzt, wenn die HfH Einführungen zu den Programmen angeboten hätte, welche von vielen Studierenden verwendet werden.

Wie bereits erwähnt, wurden die sieben Phasen der Kategorien nach Kuckartz in der vorliegenden Arbeit flexibel angewendet (vgl. Kapitel 7.3.3). Deshalb ist es schwierig unser Vorgehen mit den von Kuckartz formulierten Phasen zu vergleichen (vgl. Kapitel 7.3.3). Dennoch war unsere Vorgehensweise schlussendlich zielführend, obschon wir das Kategoriensystem im Arbeitsprozess vier bis fünf Mal anpassen mussten. Wir fragen uns, ob wir schneller zu der Endversion unserer Kategoriensystem gefunden hätten, wenn wir die Phasen nach Kuckartz genauso berücksichtigt hätten wie es von ihm empfohlen wird. Bei der Kategorisierung stellten wir ausserdem fest, dass die persönliche Haltung der Interviewerin eine Auswirkung auf die Interpretation der Elternaussagen hat. Auch hier sehen wir einen Vorteil darin, eine solche Arbeit zu zweit zu verfassen. So kann eine vielfältigere Sichtweise auf eine Thematik erlangt werden. Ausserdem kann besser gewährleistet werden, dass alle Aspekte eines Themas berücksichtigt werden.

Gerade bei der Ergebnisdarstellung und -diskussion empfanden wir es als überaus wertvoll, zu zweit arbeiten zu können. Bevor wir mit dem Schreiben der Texte begannen, führten wir jeweils eine gemeinsame Diskussion zum Thema und notierten Stichworte dazu. Auch hier haben wir den Eindruck, dass eine Thematik viel umfassender diskutiert werden konnte und mehr Aspekte berücksichtigt wurden, als wenn wir die Arbeit alleine verfasst hätten. Als schwierig empfanden wir den Umgang mit den Interviews, welche die Partnerin durchgeführt hat. Es ist um einiges einfacher, das Gesagte zu verstehen und einordnen zu können, wenn man das Interview selbst geführt hatte und nonverbalen Aspekte des Gesprächs wie die Mimik und Gestik als zusätzliche Gefühlsindikatoren in die Interpretation einbeziehen konnte. Einen Weg damit umzugehen fanden wir darin, nebeneinander zu schreiben. So konnten wir Rückfragen, wenn etwas nicht verstanden wurde oder Gesagtes schwer einzuordnen war. Eine weitere Möglichkeit wäre gewesen, die Interviews mithilfe einer Videoaufnahme aufzuzeichnen. Den meisten Leuten ist es jedoch unangenehm, gefilmt zu werden. Deshalb vermuten wir, dass die Gesprächssituation damit künstlich geworden wäre und die Eltern möglicherweise in ihren Erzählungen zurückhaltender gewesen wären.

Bezüglich der Zusammenarbeit kommen wir zum Schluss, dass die Vorteile die Nachteile definitiv überwogen haben. Es war gerade in schwierigen Situationen enorm hilfreich, sich austauschen zu können. So zum Beispiel, wenn man das Gefühl hatte, nicht mehr weiterzukommen. Oftmals konnten „Blockaden“ durch ein Gespräch gelöst werden. Natürlich muss man sich beim gemeinsamen Verfassen einer Masterarbeit viel austauschen. Dies bedeutet, dass man häufig lange Wegzeiten in Kauf nehmen muss, um sich zu treffen. Dieser Austausch war aber sehr informativ und hat Diversität in die Betrachtungsweise gebracht. Rückblickend können wir sagen, dass das gemeinsame Schreiben der Masterarbeit eine Bereicherung für beide Verfasserinnen war.

11 Fazit und Ausblick

11.1 Fazit

Das Sonderpädagogikkonkordat, welchem Zürich 2014 beigetreten ist, schreibt vor, dass die schulische Integration einer Separation vorzuziehen ist. Die Realität an Zürcher Schulen stellt sich aber oftmals anders dar und viele kognitiv beeinträchtigte Kinder besuchen noch immer eine Sonderschule. Dieser Umstand hat unserer Meinung nach damit zu tun, dass der Inklusionsgedanke weder in der Gesellschaft noch bei vielen Lehr- und Fachpersonen eine Selbstverständlichkeit darstellt. Zudem fehlt es oftmals an finanziellen und personellen Ressourcen, um eine Integration gewinnbringend für alle Beteiligten umzusetzen. Ob die Eltern den Verlauf einer Integration positiv oder negativ einschätzen, hängt grösstenteils von den Personen ab, die an der Integration beteiligt sind. Deren Haltungen und Kompetenzen beeinflussen den Verlauf einer Integration massgeblich. Daher erachten wir es als zentral, den Bereich der Sonderpädagogik in der Lehrerausbildung stärker in den Fokus zu rücken. Dabei soll die Haltung der angehenden Lehrpersonen dahingehend positiv beeinflusst werden, dass sie Integrationen als Teil ihres Lehrauftrags auffassen. Ausserdem sollen sie auf die Zusammenarbeit mit den Heilpädagogen /Heilpädagoginnen vorbereitet werden und ihre Kompetenzen im Umgang mit beeinträchtigten Kindern verbessert werden.

Spätestens mit dem Zunehmen der Diskrepanz von Lebens- und Entwicklungsalter der Kinder wird eine Integration schwierig und die Eltern denken über einen Wechsel in die Sonderschule nach. Die Elternaussagen lassen den Schluss zu, dass sie dem Schulwechsel von einem integrativen in ein separatives Setting viele Vorteile abgewinnen können. Die Sonderschulen stellen deshalb eine unverzichtbare Alternative zu einer Integration dar und haben durchaus ihre Berechtigung. Die anhaltende Diskussion für oder gegen Integrationen finden wir überflüssig. Unserer Meinung nach stellt weder die Integration noch die Separation eine allgemeingültige Lösung dar. Da jedes Kind anders ist, muss auch jeder Beschulungsfall für ein Kind mit kognitiver Beeinträchtigung individuell betrachtet werden. Was unserer Meinung nach auf keinen Fall passieren darf, ist, dass Integrationen um jeden Preis und auf Kosten des Wohlbefindens des Kindes durchgesetzt werden. Eine Beschulung in einer Sonderschule kann durchaus Vorteile für das Kind haben. Gleichermassen sollen Integrationen aber für jedes Kind ermöglicht werden, wenn dieses von einem integrativen Setting voraussichtlich profitieren kann. Wir denken, dass die aktuelle Beschulungsform eines Kindes in regelmässigen Abständen überprüft und gegebenenfalls angepasst werden muss.

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehr- und Fachpersonen und den Eltern stellt eine grosse Herausforderung dar. Die Kommunikation und Kooperation sollte auf Transparenz, Mitbestimmung und Wertschätzung beruhen und somit eine Grundlage für eine tragfähige Beziehung bilden. Damit kann gewährleistet werden, dass ein kognitiv beeinträchtigtes Kind von einer Beschulung profitieren kann, welche auf seine individuellen Bedürfnisse eingeht und das Wohlbefinden des Kindes in den Mittelpunkt rückt.

11.2 Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Ein Ziel unserer Arbeit bestand unter anderem darin, durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik des Wechsels von der Integration in die Separation Schlüsse ziehen zu können, welche für unsere zukünftige Tätigkeit als Heilpädagoginnen relevant sind. Im Folgenden sollen diese Erkenntnisse aufgegriffen und erläutert werden.

- Dass die Kommunikations- und Beziehungsarbeit zwischen Eltern und Lehr- und Fachpersonen von diesen viel Energie erfordert, ist uns bewusst. Wir sind aber davon überzeugt, dass sich gerade in diesem Bereich ein erhöhter Einsatz auszahlt, da eine gute Kommunikation und Kooperation die Grundlage für eine tragfähige Beziehung bilden. Es ist leider unvermeidlich, dass den Lehr- und Fachpersonen in einer Zusammenarbeit Fehler unterlaufen. Diese können von den Eltern besser akzeptiert und verziehen werden, wenn eine tragfähige Beziehung vorhanden ist.
- Die Lebenssituation der Eltern mit einem kognitiv beeinträchtigten Kind und die oftmals damit verbundenen Herausforderungen, Möglichkeiten und Chancen, sollten in der Zusammenarbeit berücksichtigt und genutzt werden. Eine Fach- oder Lehrperson sollte sich an dieser Lebenssituation interessiert zeigen, den Eltern zuhören und nachfragen, um die Situation adäquat einschätzen zu können. So kann die Zusammenarbeit und Unterstützung an die Bedürfnisse der Eltern angepasst und ihre Ressourcen miteinbezogen werden.
- Es besteht die Gefahr, dass ein Kind in einer Integration ein niedriges Selbstkonzept entwickelt. Es gilt immer wieder nach Möglichkeiten zu suchen, wie diesem Zustand aktiv entgegengewirkt werden kann. So zum Beispiel, indem man die individuellen Stärken des Kindes hervorhebt. Einige Beispiele hierfür werden in Kapitel 8.1.2 erläutert.
- Als Lehrperson bzw. Heilpädagoge/ Heilpädagogin sollte man sich bewusst sein, dass sich die Einnahme von Medikamenten negativ auf die Aktivität der Kinder auswirken kann. Eine grosse Müdigkeit ist möglicherweise das Resultat. Dies kann wiederum Auswirkungen auf die sozialen Kontakte der Kinder haben, da die Kinder möglicherweise nicht die Energie aufbringen, um sich mit Freunden zu verabreden (vgl. Kapitel 8.2.3). Als Lehrperson sollte man sich dessen bewusst sein und allenfalls auch die Mitschüler/-innen darüber aufklären, so dass ein Verständnis für die Situation des Kindes entsteht.
- Wir sind der Überzeugung, dass keine allgemeingültige Aussage darüber getroffen werden kann, ob eine Integration oder eine Separation das „Richtige“ für ein kognitiv beeinträchtigtes Kind ist. Es gibt keine rezeptartigen Lösungen. Die Situation in einer Integration sollte in regelmässigen Zeitabständen beurteilt werden, um herauszufinden, ob das Setting für das Kind nach wie vor das Passende ist.
- Gerade eine Integration erfordert einen beständigen Austausch und eine enge Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und dem Heilpädagogen/ der Heilpädagogin. Es wäre sinnvoll, Themen rund um diese Zusammenarbeit sowie die Aufgaben und Kompetenzen von Heilpädagogen und Heilpädagoginnen in Ausbildungsstätten wie der

Pädagogischen Hochschule zu thematisieren, um die Studierenden auf diese Kooperation vorzubereiten.

11.3 Weiterführende Forschungsfragen

Beim Verfassen dieser Masterarbeit sind wir wiederholt auf Themen gestossen, denen wir gerne nachgegangen wären. Da diese jedoch in keinem direkten Zusammenhang mit unseren Forschungsfragen stehen, konnten sie im Rahmen dieser Arbeit nicht weiterverfolgt werden. Wir denken aber, dass sie für die Forschung bedeutsam sein könnten und greifen sie deshalb im Folgenden auf.

- In unserer Arbeit wurde die Sicht der Eltern in Bezug auf den Wechsel von der Integration in die Separation untersucht. Wie aber erleben die Kinder und Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung selbst den Wechsel von der Regelschule an eine Sonderschule? Worin sehen sie allenfalls Vor- oder Nachteile? Welche Auswirkungen und Veränderungen nehmen sie wahr?
- Wir stellen fest, dass die Diskrepanz in der Entwicklung von einem integrierten Kind im Vergleich zu den anderen Schüler/innen der Regelklasse ein Anlass dafür sein kann, den Wechsel an eine Sonderschule in Betracht zu ziehen. Welche Möglichkeiten gibt es, das Umfeld so zu gestalten, dass dieser Aspekt weniger ins Gewicht fällt? Wie könnte man die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung beispielsweise auch in einer Oberstufe integriert werden?
- Aus den unveröffentlichten Zahlen und Statistiken des Volksschulamts des Kanton Zürich, welche für die vorliegende Masterarbeit zur Verfügung gestellt wurden, geht hervor, dass die separierte Sonderschulung im Kanton Zürich in den letzten Jahren stetig abgenommen hat (vgl. Kapitel 3.5; Abbildung 5). Zugleich ist die Sonderschulungsquote gesamthaft kontinuierlich angestiegen. Über die effektiven Gründe, weshalb es zu diesem Anstieg der Sonderschulungsquote kommt, ist man sich uneinig. Mit welchen nachweisbaren Faktoren steht dieser Anstieg der Sonderschulungsquote in Zusammenhang?

12 Schlusswort und Danksagung

Das Verfassen dieser Arbeit war für uns Herausforderung und Bereicherung zugleich. In der Auseinandersetzung mit der Literatur und empirischen Studien haben wir unser Fachwissen rund um die Thematik der Integration und Separation vertiefen können. Die Elterninterviews ermöglichten uns wertvolle Einblicke in die Erlebniswelt von Eltern mit einem kognitiv beeinträchtigten Kind. Mit der Aufarbeitung der Interviewdaten haben wir gelernt, wie man eine qualitative Inhaltsanalyse vornimmt. Dafür mussten wir uns in verschiedene Software-Programme einarbeiten, was nicht immer einfach war. Es wäre uns ein Anliegen, dass möglichst viele Leser/innen von unserer Arbeit profitieren können. Die Erkenntnisse aus unserer Arbeit möchten wir in unserer pädagogischen Praxis nutzen und möglichst gewinnbringend für die uns anvertrauten Kinder einsetzen.

Die Elterninterviews waren für unsere Arbeit zentral. Ohne diese Interviews hätten wir die vorliegende Arbeit nicht verfassen können. Wir möchten uns deshalb ganz herzlich bei den Eltern für ihre Offenheit und ihr Vertrauen bedanken, indem sie uns Einlass in ihre Gedanken, Gefühle und Erlebnisse gewährt haben. Wir wissen das sehr zu schätzen.

Ausserdem möchten wir unserer Begleitperson, Dr. phil. Lars Mohr, für die kompetente und freundliche Unterstützung danken. Unsere Fragen und Anliegen beantwortete er immer zeitnah und brachte seine Kritik stets in konstruktiver Art und Weise an.

Besonders bedanken möchten wir uns auch bei allen lieben Freunden, Freundinnen und Verwandten, die sich die Zeit genommen haben, unsere Texte auf Lesbarkeit und Rechtschreibung hin zu überprüfen.

13 Literaturverzeichnis

Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) vom 13. Dezember 2002. Verfügbar unter www.admin.ch

Bless, G. (1995). *Zur Wirkung der Integration. Forschungsüberblick praktische Umsetzung einer Schulungsform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Huber.

Bless, G. (2004). Schulische Integration – Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration – Anspruch und Wirklichkeit* (S. 41-56). Luzern: SZH.

Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), 6-14.

Bless, G., Schüpbach, M. & Bonvin, P. (2005). Klassenwiederholung. Empirische Untersuchung zum Repetitionsentscheid und zu den Auswirkungen auf die Lernentwicklung sowie auf die sozialen und emotionalen Faktoren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*. 74(4), 257-311.

Böhm, T, Felbermayr, K. & Biewer, G. (2018). Zentrale Forschungsbefunde zur Inklusion in der Schule. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.). *Handbuch schulische Inklusion* (S. 143-158). Regensburg: Budrich Verlag.

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B. & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9, 215-223

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom April 1999 (Stand am 18. Mai, 2014)

Carter, Erik W., Lynn, S., Brown, L, Brickham, D., Al-Khabbaz, Zainab A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 113, 479-494.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.

Eckert, A. (2007). Familien mit einem behinderten Kind. Zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussionen. *Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 1, 40-53.

Eckert, A. (2012). *Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind*. Hamburg: Dr. Kovač.

Eckert, A. (2014). Familien mit Kindern mit einer Behinderung: Leben im Spannungsfeld von Herausforderung und Zufriedenheit. *Zeitschrift Teilhabe*, 53(1), 19-23.

- Eckert, A., Sodogé, A. & Kern, M. (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(1), 76–90.
- Eckhart, M. (2005) Das Potential vielfältig zusammengesetzter Schulklassen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*. 74(1), 15-27.
- Eckhart, M. (2016). Eine Schule für alle. *Zeitschrift 4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 8, 28-29.
- Eder, E. (2005). Strategien in der Gesprächsführung in der Forschung. In Stigler, H.& Reicher, H. (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 119-128). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE) (2016). *Dataset Cross- Country Report*. Verfügbar unter www.european-agency.org
- Flick, U., Kardoff & E., Steinke, I. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Früh, W. (2004). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (5. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Hackenberg, W. (2008). *Geschwister von Menschen mit Behinderung: Entwicklung, Risiken und Chancen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Heckmann, C. (2004). *Die Belastungssituation von Familien mit behinderten Kindern. Soziales Netzwerk und professionelle Dienste als Bedingungen für die Bewältigung*. Heidelberg: Winter.
- Helferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirchert, A. (2005). Zur familialen und beruflichen Situation von Müttern behinderter Kinder. Konflikt zwischen Individualisierung und Normalisierung? *Geistige Behinderung*, 44(4), 321- 336.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 35, 2-12.
- Insieme (2019). Homepage der Organisation. Verfügbar unter www.insieme.ch
- Joller-Graf, K. & Tanner, S. (2012). Wie gelingt Integrierte Sonderschulung? In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.). *Schulische Integration gelingt – Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 148-165). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Kalberer, U. (2016). *Lerninhalte entschlacken*. Verfügbar unter schuleschweiz.blogspot.com/2016/03/lerninhalte-entschlacken.html
- Kern, M., Sodogé, A. & Eckert, A., (2012). *Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die Zusammenarbeit mit den heilpädagogischen Fachpersonen*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18, 36- 42.
- Klehmet, J. (2009). *Schulische Integration – Historische Aspekte und aktuelle Entwicklungen in Bayern*. Eine empirische Studie zum Modell der Aussenklasse. Hamburg.
- Klinge, J. (2019). *Inklusion & Alltagsprobleme*. Verfügbar unter halbtagblog.de/2013/09/21/inklusion-alltagsprobleme/
- Koster, M. (2008). *Evaluating the social outcomes of inclusive education: a study on the social participation of pupils with special needs in regular primary education and the development of a teacher questionnaire*. Groningen. Rijksuniversiteit. (Dissertation).
- Krassimir, S. (2011). *Bildungsgerechtigkeit- Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lazarus, S. & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller –Graf, K. & Mettaufer Szaday, B. (2015). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer Inklusiven Schule*. Bern: Haupt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. (6. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Mohr, L., Zündel, M. & Fröhlich, A. (Hrsg.). (2019). *Basale Stimulation. Das Handbuch*. Bern: Hogrefe.
- Mühlebach, V. (2018). *Schulwechsel- von der Integration zur Separation. Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Müller, F. J. (2013). *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion? Eine qualitative/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Müller, K. (2012). Zum Verhältnis von Separation, Integration und Inklusion. *Behindertenpädagogik* 1, 98-105.
- Nestmann, F. (1996). Psychosoziale Beratung – ein ressourcentheoretischer Entwurf. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 28, 359–376.
- Pijl, S. J., Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Need Education*, 25, 93-105.
- Preiß, H. (2016). Soziale Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in inklusiven Settings – Empirische Befunde. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S.134-154). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ratz, C. (2016). Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Inklusion. Ein Vergleich von Äpfeln mit Birnen. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 155-171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichhardt, S. (2009). *Schulische Integration in Bayern als Herausforderung und ungelöstes Problem. Eine empirische Studie zum Modell der Aussenklasse aus der Perspektive von Grundschullehrern und Eltern von Grundschulern*. Hamburg.
- Sarimski, K., Hintermair, M. & Lang, M. (2013). *Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung*. München: Ernst Reinhardt.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Schweiz*. Verfügbar unter www.skbf-csre.ch
- Senckel, B. (2004). *Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung* (7. vollständige überarbeitete Aufl.). München.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Sodogé, A. & Eckert, A. (2007). Kooperation mit den Eltern – ein Hindernislauf? Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen – Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 3, 195–211.
- Sonderpädagogik –Konkordat (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. Verfügbar unter www.edudoc.ch
- Stigler, H. & Felbinger, G. (2005). Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 129-133). Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Strasser, U. (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 6-14.

- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 241-256.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter www.edi.admin.ch
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz Pädagogik für Besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität*. Verfügbar unter www.unesco.de
- UN-Kinderrechtskonvention (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Verfügbar unter www.admin.ch
- Venez, M. & Tarnutzer, R. (2012). Schulisches Integriertsein und Befinden im Unterricht. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.). *Schulische Integration gelingt – Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 103-118). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Volkschulamt Kanton Zürich (2019). *Sonderschulung im Kanton Zürich- Grundlagen, Regelungen und Finanzierung der Angebote der Sonderschulung im Kanton Zürich*. Verfügbar unter www.vsa.zh.ch
- Volkschulamt Kanton Zürich (2018). *Volksschulgesetz*. Verfügbar unter www2.zhlex.zh.ch
- Willutzki, U. (2003). Ressourcen. Einige Bemerkungen zur Begriffserklärung. In H. Schemmel & J. Schaller (Hrsg.), *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (S. 92-109). Tübingen: DGVT Verlag.

14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Inklusion und Alltagsprobleme (Klinge, 2019).....	11
Abbildung 2: Beitritt der Kantone zum Sonderpädagogik- Konkordat und/oder mit Konzepten oder Gesetzen (Bildungsbericht Schweiz, 2018, S. 42)	16
Abbildung 3: Entwicklung des Prozentsatzes an Schüler/innen mit separativer Sonderschulung von 1990- 2016 (Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2018).....	21
Abbildung 4: Entwicklung der Schülerzahlen in integrativen und separativen Settings (Bildungsbericht Schweiz, 2018, S. 43).....	22
Abbildung 5: Sonderschulungsquote im Kanton Zürich 2004- 2017 (Volksschulamt Zürich, 2017, unveröffentlichte Statistik)	23
Abbildung 6: Zuteilung von Lernenden der separierten Sonderschulung (Bildungsstatistik des Kanton Zürich, 2018).....	24
Abbildung 7: Überblick über die Schlüsselthemen und deren Aspekte im Kontext sozialer Integration (vgl. Koster, 2008, S.72).....	28
Abbildung 8: Effektgrößen (praktische Bedeutsamkeit) zwischen Lernenden mit und ohne besonderen Förderbedarf (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.111)	33
Abbildung 9: Effektgrößen (praktische Bedeutsamkeit) zwischen Lernenden mit und ohne besonderen Förderbedarf (vgl. Venetz und Tarnutzer, 2012, S.114)	34
Abbildung 10: Gekipptes Kaskadenmodell (vgl. Strasser, 2006, S.10)	39
Abbildung 11: Faktoren, die eine Integration beeinflussen (Lienhard-Tuggener et al., 2015, S.41).....	41
Abbildung 12: Positive Erfahrungen von Eltern behinderter Kinder (Hackenberg, 2009, S.55)	53
Abbildung 13: Items mit hoher Diskrepanz zwischen Ist- Zustand und Wichtigkeit (vgl. Kern et al. S.40)	58
Abbildung 14: Ablauf eines problemzentrierten Interviews (Misoch, 2015, S. 75).....	63
Abbildung 15: Gliederung Interviewleitfaden.....	67
Abbildung 16: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S.100) .	76

15 Anhang

15.1 Elternbrief

Anfrage für ein Elterninterview

Zürich, Juni 2019

Liebe Eltern

Gerne möchten wir uns kurz vorstellen: Wir heissen Alexandra Graf und Petra Schäfer und studieren an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, wo wir voraussichtlich im Februar 2020 das Studium zur Heilpädagogin abschliessen werden.

Unsere Masterarbeit verfassen wir gemeinsam zum Thema ‚Von der Integration zur Separation- Sicht der Eltern‘. Dabei möchten wir gerne Ihnen als Eltern eine Stimme geben, wie Sie diesen Wechsel im Nachhinein sehen.

Um diese Arbeit verfassen zu können, sind wir nun auf der Suche nach Eltern, deren Kinder einmal in die Regelschule integriert waren, und welche sich für ein Interview zu dieser Thematik bereit erklären würden. Natürlich werden wir alle Informationen aus den Interviews anonymisieren. Die Interviews werden wir voraussichtlich im September und/oder Oktober 2019 führen. So möchten wir Sie gerne fragen, ob Sie sich für ein solches Interview zur Verfügung stellen würden?

Teilen Sie uns bitte durch Ankreuzen des untenstehenden Talons mit, ob Sie für ein Interview bereit wären. Wenn ja, geben Sie bitte auch Ihre Telefonnummer an, damit wir Sie kontaktieren können. Herzlichen Dank!

Freundliche Grüsse
Alexandra Graf & Petra Schäfer

E- Mail: alexandra.graf@bluewin.ch oder petra@letsmoveon.de

Ja, ich gebe gerne ein Interview. Telefon: _____

Ich bin am besten erreichbar: _____

Nein, ich möchte kein Interview geben.

15.2 Stichprobe

Interviewpartner/ In	Alter des Kindes	Anzahl Jahre in Integration	Anzahl Jahre in Sonderschule	Zeitpunkt Wechsel
Eltern A: Mutter (A)	14 Jahre	2 Jahre	Seit 7 Jahren	Nach Kindergarten
Eltern B: Mutter (B)	13 Jahre	4 ¼ Jahre (mit Kindergarten)	Seit 3 ¾ Jahre	Während 3. Klasse
Eltern C: Mutter (C)	7 Jahre	2 Jahre (Kindergarten)	Seit einem Jahr	Nach Kindergarten
Eltern D: Mutter (D1) Vater (D2)	11 Jahre	4 Jahre (3 Jahre Kindergarten, 1. Klasse)	Seit 3 Jahren	Nach der 1. Klasse
Eltern E: Vater (E1) Mutter (E2)	12 Jahre	2 Jahre (Kindergarten; später eingeschult)	Seit 4 Jahren	Nach der 1. Klasse
Eltern F: Mutter (F)	16 Jahre	7 Jahre (3 Jahre Kindergarten 4 Jahre Regelschule)	Seit 4 Jahren	Nach der 4. Klasse
Eltern G: Mutter (G)	14 Jahre	5 Jahre (mit Kindergarten)	Seit 2015	Nach der 3. Klasse
Eltern H: Mutter (H1) Vater (H2)	16 Jahre	9 Jahre (mit Kindergarten)	Seit 2 Jahren	Nach der 6. Klasse
Eltern L: Mutter (L)	15 Jahre	8 Jahre (3 Jahre Kindergarten, 1.-6. Klasse; 4. Klasse übersprungen)	Seit 3 Jahren	Während der 6. Klasse
Eltern M: Mutter (M)	30 Jahre	11 Jahre (3 Jahre Kindergarten, 1.-6. Klasse, 2 Jahre Oberstufe)	2 Jahre	Nach der 2. Oberstufe

15.3 Kurzfragebogen

Kurzfragebogen

Name der Eltern:	
Name des Kindes:	
Alter des Kindes:	
Diagnose:	
Von wem wurde der Wechsel initiiert?	
Anzahl Jahre Regelschule:	
Anzahl Jahre HPS oder Sonderschule:	
Schulstufe bei Schulwechsel:	

15.4 Interviewleitfaden

Informationsphase			
Inhalt:	Formulierung:		
Dank für die Teilnahme Ankündigen und Einschalten der Tonaufnahme	Vielen Dank dafür, dass Sie sich die Zeit für das Interview mit mir nehmen. Ist es für Sie in Ordnung wenn ich das Tonaufnahmegerät gleich anschalte? Dann gewöhnlich wir uns gleich schon daran und wir besprechen zuerst noch andere Themen, bevor das eigentliche Interview los geht.		
Ziel des Interviews	Unsere Masterarbeit hat den Titel „Von der Integration in die Separation- Sicht der Eltern“. Sie haben den Wechsel Ihres Kindes ja selber miterlebt. Uns interessieren Ihre Erfahrungen damit.		
Ablauf des Interviews	Das Interview wird 1 - 1.5 Stunden dauern. Ich möchte Sie gerne erzählen lassen und werde allenfalls genauer nachfragen. Wenn Ihnen eine Frage unangenehm ist, dürfen Sie mir das gerne sagen.		
Einverständniserklärung durchgehen und unterschreiben	Wie bereits im Brief erwähnt, brauche ich noch die Unterschrift für die Einverständniserklärung, welche wir nun gemeinsam durchgehen werden, damit Sie genau informiert sind und allfällige Fragen geklärt werden können.		
Aufwärm- und Einstiegsphase			
Erzählaufforderung	Check/Memo	Ergänzende Fragen	Aufrechterhaltung- und Steuerungsfragen
Was ist in Ihnen vorgegangen, als Sie den Titel unserer Masterarbeit gelesen haben?	Gefühle	Was war Ihre erste Reaktion?	Können Sie das weiter ausführen/ erläutern? Ad-hoc Fragen (vgl. Kapitel 7.1.2) Nonverbal

Hauptphase			
1. Leitthema: Kooperation			
Erzählauforderung	Check/Memo	Ergänzende Fragen	Aufrechterhaltung- und Steuerungsfragen
Können Sie mir über den Prozess des Wechsels von der Regelschule an die Heilpädagogische Schule berichten?	<ul style="list-style-type: none"> Mitbestimmung Zeitpunkt Aufklärung rechtliche Grundlagen Dokumentation der Vereinbarungen/Gesprächsverläufe Regelmässigkeit Kontakt zur Schule → auch im Voraus Favorisierte Beschulungsform der Eltern vor dem Wechsel 	<ul style="list-style-type: none"> Wie wurden Sie in den Prozess einbezogen? Hatten Sie den Eindruck, dass Sie von den beteiligten Lehr- und Fachpersonen während des Wechsels ernst genommen wurden? 	<ul style="list-style-type: none"> Können Sie das weiter ausführen/ erläutern? Ad-hoc Fragen Nonverbal
Wie hat sich die Kommunikation während des gesamten Wechsels mit den Lehr- und Fachpersonen gestaltet?	<ul style="list-style-type: none"> Wertschätzung Transparenz Interesse an der Sichtweise der Eltern Informationsfluss Gewährleistung der Kommunikation zu jedem Zeitpunkt 	<ul style="list-style-type: none"> Haben Sie sich als gleichberechtigte Partner in der Kommunikation wahrgenommen geföhlt? 	<ul style="list-style-type: none"> Können Sie Beispiele nennen für gelungene oder nicht gelungene Kommunikation? Können Sie das weiter ausführen/ erläutern? Ad-hoc Fragen Nonverbal
Können Sie mir über die hilfreichen und nicht hilfreichen Aspekte der Zusammenarbeit mit den Lehr- und Fachpersonen erzählen?	<ul style="list-style-type: none"> Wünsche Transparenz Regelmässigkeit 		<ul style="list-style-type: none"> Ad-hoc Fragen Nonverbal

2. Leitthema: Auswirkungen Schulwechsel auf Kind und Familie				
Erzählauforderung	Check/Memo	Ergänzende Fragen	Aufrechterhaltung- und Steuerungsfragen	
Können Sie mir über die Auswirkungen des Schulwechsels auf Ihr Kind selbst erzählen?	<ul style="list-style-type: none"> Gab es noch Auswirkungen in der Schule oder privat? 	<ul style="list-style-type: none"> Welches war die offensichtlichste Veränderung? Wie hat sich das bemerkbar gemacht? 	<ul style="list-style-type: none"> Können Sie konkrete Beispiele nennen? Können Sie das weiter ausführen/ erläutern? Ad-hoc Fragen Nonverbal 	
Können Sie mir über die Auswirkungen des Schulwechsels auf Ihre Familie erzählen?	<ul style="list-style-type: none"> Änderung soziale Kontakte und (tertiäre) Netzwerke Zeitkapazität Beziehungen innerhalb der Familie 	<ul style="list-style-type: none"> Welches war die offensichtlichste Veränderung? Wie hat sich das bemerkbar gemacht? 	<ul style="list-style-type: none"> Können Sie konkrete Beispiele nennen? Können Sie das weiter ausführen/ erläutern? Ad-hoc Fragen Nonverbal 	
Welche Gefühle hat der Schulwechsel bei Ihnen hervorgerufen?	<ul style="list-style-type: none"> Stigmatisierung Zukunftschancen Wie hat sich das bemerkbar gemacht? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Ängste oder Hoffnungen haben Sie mit dem Schulwechsel verbunden? 	<ul style="list-style-type: none"> Können Sie konkrete Beispiele nennen? Können Sie das weiter ausführen/ erläutern? Ad-hoc Fragen Nonverbal 	

3. Leitthema: Vor- und Nachteile des integrativen versus separativen Settings				
Erzählauforderung	Check/Memo	Ergänzende Fragen	Aufrechterhaltung- und Steuerungsfragen	
Welche Vorteile oder Nachteile haben Sie in der Integration gesehen?	<ul style="list-style-type: none"> • Lernentwicklung • Adaptive Fähigkeiten • Selbstkonzept • Soziale Kontakte/Freundschaften • Wohlbefinden 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie hat sich Ihr Kind in der Integration gefühlt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie konkrete Beispiele nennen? • Können Sie das weiter ausführen/ erläutern? • Ad-hoc Fragen • Nonverbal 	
Welche Vorteile oder Nachteile sehen Sie in der Separation?	<ul style="list-style-type: none"> • Lernentwicklung • Adaptive Fähigkeiten • Selbstkonzept • Soziale Kontakte/Freundschaften • Wohlbefinden 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie fühlt sich ihr Kind in der Separation? 	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie konkrete Beispiele nennen? • Können Sie das weiter ausführen/ erläutern? • Ad-hoc Fragen • Nonverbal 	
Wie beurteilen Sie den Wechsel im Nachhinein?	<ul style="list-style-type: none"> • Schulstufe 	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es einen guten Zeitpunkt für den Wechsel von der Integration in die Separation? 	<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie das weiter ausführen/ erläutern? • Ad-hoc Fragen • Nonverbal 	

Abschlussphase	
Erzählaufforderung	
Möchten Sie noch etwas hinzufügen, dass zum Thema noch nicht gesagt wurde?	
Falls genügend Zeit: Würden Sie sich etwas für andere Eltern wünschen, die den gleichen Prozess durchlaufen?	
Falls genügend Zeit: Darf ich Sie fragen, was Sie dazu veranlasst am Interview teil zu nehmen?	

Verabschiedung	
Inhalt	Formulierung
Bedanken Wertschätzung Kleines Präsent für die Eltern	Ich möchte mich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich Zeit für dieses Interview genommen haben. Vielen Dank auch für Ihre Offenheit und Ihr Vertrauen. Das Gespräch war sehr interessant und wertvoll für unsere Masterarbeit. Gerne möchte ich Ihnen noch ein kleines Präsent zum Dank überreichen.
Anonymisierung und Datenschutz	Wie bereits zu Beginn des Gesprächs erwähnt, werden die Tonaufnahmen vertraulich behandelt und sind nur meiner Kollegin und mir, sowie unserem betreuenden Mentor zugänglich. Nach Abschluss der Arbeit werden die Audioaufnahmen gelöscht. In der Masterarbeit werden alle persönlichen Daten anonymisiert und verschlüsselt.

15.5 Einwilligungserklärung

Einwilligungserklärung für ein Interview und Audioaufnahmen

Wir stellen uns für ein Interview zum Thema „Von der Integration in die Separation – Sicht der Eltern von kognitiv beeinträchtigten Kindern“ zur Verfügung.

Ausserdem sind wir damit einverstanden, dass von dem Interview eine Audioaufnahme angefertigt wird.

Wir wurden darüber informiert, dass die Aufnahmen vertraulich behandelt werden und die Daten anonymisiert und nicht an Dritte (ausser an den betreuenden Mentor der HfH) weitergegeben werden.

Nach Abschluss der Arbeit werden die Audioaufnahmen gelöscht.

Die Masterarbeit mit den bearbeiteten und anonymisierten Daten könnte in der Bibliothek der Hochschule für Heilpädagogik Zürich öffentlich zugänglich gemacht werden. Diese Entscheidung liegt bei dem betreuenden Mentor sowie den Verfasserinnen der Arbeit.

Wir sind bereit, unter diesen Bedingungen ein Interview zu geben.

Unterschrift Interviewpartner/in 1: _____

Unterschrift Interviewpartner/in 2: _____

15.6 Kontextprotokoll

Kontextprotokoll

Interviewsetting		
Name		
Datum		
Uhrzeit Von...bis		
Ort		
Interviewverlauf		
Atmosphäre/Stimmung während des Interviews	<u>Fördernd</u>	<u>Hemmend</u>
Besonderheiten		
Persönliches Empfinden/Einschätzung		
Änderungen/Anpassungen im Interviewverlauf z.B. Leitfaden / Strategie		

15.7 Transkriptionsregeln

Die gesprochene Sprache wird ins Schriftdeutsche übertragen, wobei wörtlich transkribiert wird und nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Fehler in der Satzform oder bei dem Gebrauch von Artikeln werden beibehalten. Interpunktionen werden an das Schriftdeutsch angepasst.

I	= Hauptinterviewerin
A1- H8	= Befragte Eltern
A1 und A2	= Mutter und Vater
Ak	= Tochter oder Sohn
Ak2	= Geschwisterkind
O	= Ortschaft
X	= Institution
Y	= Personen - Nennung
Leerzeile	= Sprecherwechsel
...	= angefangene oder abgebrochene Sätze
(...)	= Redepausen
(unv.)	= unverständlich
[...]	= von der Verfasserin ausgelassene für die Arbeit nicht relevante Passage
geglättete Sprache	= Mundartausdrücke / Apostrophierung
[Anm. d. Verf.]	= Anmerkung der Verfasserin
<u>.....</u>	= Besonders betonte Wörter werden unterstrichen
'.....'	= Besondere Begriffe oder Wortwahl in Apostrophierung

15.8 Beispiel für ein Transkribiertes Interview

Interview C

Person C (Mutter)

Montag, 30. September 2019, Ort: Elternhaus

Allgemeine Bemerkung: Wechsel ist erst kürzlich geschehen und der Sohn besucht seit dem Sommer [2019] die HPS. Die Eltern sind bis jetzt sehr glücklich damit. B1 ist gut auf das Gespräch vorbereitet und hat sich bereits viele Notizen gemacht, die sie vor sich liegen hat.

Frau C. nimmt sich immer wieder Zeit um nachzudenken, ob sie noch etwas hinzuzufügen hat etc.

Nach Begrüssung/ Informationsphase

I: Meine erste Frage geht gerade ein bisschen ... Sie haben gesagt, Sie haben sich auf das Interview gefreut.

C: (lacht)

I: Das finde ich sehr schön (lacht). Das freut mich auch (lacht). Was ist in Ihnen vorgegangen als Sie den Titel von dieser Masterarbeit zum ersten Mal gelesen haben in unserem Brief?

C: Hmm (...). Sagen Sie nochmals den Titel ganz genau? (lacht)

I: Von der Integration in die Separation - Sicht der Eltern. Also hat das irgendeine Gefühle in Ihnen ... sind Gefühle in Ihnen hochgekommen als Sie das gehört haben?

C: Hmm ... ich denke wir waren gerade in diesem Thema drin. Also gerade ... es kam gerade dann die ganze Entscheidung. Ähm dass man ... wir haben lange, sicher zwei Jahre, überlegt, was der richtige Weg sein wird. Und dort ist eigentlich, als das gekommen ist ... eigentlich gerade so diese Entscheidung gefallen, dass wir von der Integration in die Separation wechseln werden. Aber es war auch eine Entscheidung von uns, weil wir wirklich gefunden haben: Doch es ist die bessere Variante. Deshalb hatte ich in dem Sinne keine negativen Gefühle. Habe mich aber sehr gefreut, weil ich finde, dass es ein sehr grosses Thema ist, diese ganze Integration und ich bin nicht nur glücklich. Ich würde mir gerne wünschen es wäre alles integrativ und man könnte das alles tragen und handeln, aber (...) ich denke so weit sind wir noch nicht ganz in diesen Schulen. (lacht) Also es ist so ein bisschen ... eben: für mich persönlich war es gut. Ich finde, es war die richtige Entscheidung sind die in die Separation rein. Aber eben: sonst habe ich grosse Fragezeichen zu der ganzen Integration. Genau.

I: O.k. Ihm ... der Wechsel ist bei Ihnen in diesem Fall gerade noch sehr ... also noch sehr präsent, weil es gerade erst war. Können Sie mir ein wenig über den Prozess des Wechsels erzählen? Also als das ... ja, als das ins Gespräch kam, wie das abgelaufen ist?

C: Mmmh (zustimmend). Es ist eigentlich immer ein bisschen ‚herum geschwirrt‘. Mein Sohn ist sieben Jahre alt und keine Diagnose. Er ist einfach von der Entwicklung verzögert, von der Sprachentwicklung, von allem. Aber da wir nie gewusst haben, was er hat und wo er hingehen wird ...

I: Sie haben mir ja geschrieben er hat keine genaue Diagnose.

C: Genau. Es gibt in diesem Sinn keine. Genau und deshalb haben wir wie gefunden, eben jetzt soll er, wenn es geht, einmal zwei Jahre in diesen Kindergarten. Und wer weiss, vielleicht animiert ihn das gerade noch ein bisschen und holt ein bisschen auf und dann könnte er wie in die Schule. Und dann irgendwann in diesen zwei Jahren haben wir gemerkt: Nein, das reicht wie nicht für die Schule. Und dann war diese schulpsychologische Abklärung. Das war ja ungefähr ein halbes Jahr vorher ... war die. Und anhand dieser Tests und so, hat auch diese Frau ... ich habe gefunden, dass ich sie sehr gut erlebt habe ... hat uns dann auch gesagt, dass das, was sie hört und wie sie ihn erlebt und was sie sieht, würde sie uns eigentlich die heilpädagogische Schule empfehlen. Ich war ihr sehr dankbar, denn sie war die erste Frau, die einmal eine Empfehlung abgegeben hat. (lacht) Und nicht einfach nach dem Motto: „Hmmm... da müssen wir ein bisschen schauen“ oder „das müssen Sie wissen“ oder ein bisschen so. Sie hat wirklich mal gesagt: „Ich finde, das wäre ein guter Weg.“ Und wir sind dann für uns ‚über die Bücher‘ und haben auch nochmal sehr fest entschieden, ob wir das auch einen guten Weg finden und sind eigentlich so in das Abschlussgespräch von der Schule gegangen. Also und haben dann auch, eigentlich gerade als das Gespräch anfing, gesagt, dass wir diese Schule wollen. Und es kam auch kein ‚Gegenwind‘, dass man gesagt hätte: „Nein, er soll integriert werden“. Ich hatte das Gefühl, dass gerade alle froh waren.

I: Also in diese Schule ... also der Vorschlag in welche Schule ... wurde das von der Regelschule vorgeschlagen in welche HPS?

C: Also es hat eigentlich nur diese gegeben. Das habe ich ein bisschen schade gefunden. Also ich habe gefunden, rein von ‚was für Möglichkeiten man hat‘ (...) habe ich gefunden, war man recht alleine. Ich hatte so das Gefühl ... eben, es gibt nur diese HPS und sonst nichts. Und das fand ich ein bisschen schade. Ich habe gefunden, dass man da ein bisschen wenig begleitet wird in ... ja, was bedeutet das denn jetzt? Was braucht er? Was gibt's für Möglichkeiten? Vielleicht gibt es ja noch andere. Aber es war jetzt diese. Ich ging sie dann auch anschauen. Ich denke, ich habe dann einfach sehr viel im Alleingang erledigt. Für mich den ganzen Prozess gemacht, mit meinem Mann und dann wie entschieden: Also die Schule an sich (...) ist wie ein bisschen ein neben ... also ist nicht ... ja, die Schule ... ich hatte diese Gespräche, aber an sich haben wir alles für uns eigentlich wie entschieden. Also ja, ja.

I: Also auch müssen... verstehe ich das richtig ... in Erfahrung bringen? So ein bisschen ...

C: Ja. Ja, ein Stück weit schon ...

I: Wenn Sie sagen: „Was heisst denn das mit der HPS“ was sprechen Sie da an? Also, ähm, was heisst das für ... Sie haben vorher gesagt: „Was heisst das und nachher an die HPS“, was das alles mit sich bringt oder ... ?

C: Ja. Ja oder oder (...), weil wir ja auch nie so recht wissen: Was kann er, was kann er nicht, was gibt es für Möglichkeiten? Also besser gesagt: Was für Puzzleteile passen da eigentlich zusammen? Erwarte ich eigentlich von der Leiterin von der Sonderpädagogik, dass sie eigentlich ganz ein anderes Repertoire hat an: diese Schule, diese Schule, diese Schule, ihr Kind ist so und so und so und so und das wäre jetzt gut. Und ich finde dort durch kam eigentlich wenig. Vielleicht, weil es für sie klar war: es gibt nur diese Schule und nur das steht quasi im Raum. Ich weiss es nicht. Ja. Aber das denke ich ... dort hatte ich manchmal wie das Gefühl ... ja, ich denke, sie als Leiterin müsste eigentlich ein ganz anderes ‚Know-how‘ haben, was es an Möglichkeiten gibt. Was ich jetzt nicht unbedingt habe. Also, an was für Schulen ... aber eben: vielleicht war es auch einfach wirklich so, dass sie gefunden hat, dass es eigentlich nur diese Variante gibt.

I: Hatten Sie den Eindruck, dass Sie von den beteiligten Lehr- und Fachpersonen an der Regelschule ... als dieser Wechsel dann initiiert wurde, oder als das gekommen ist, dass Sie ernst genommen wurden als Eltern? Also bei diesen Gesprächen?

C: (Überlegt einen Moment). Ja, also nicht ‚nicht ernst genommen‘, schon ernst genommen worden, aber trotzdem irgendwie ... also ich habe mich trotzdem oft alleine gelassen gefühlt, so ein bisschen mit diesem Prozess. Also trotz allem. Klar hatten wir Gespräche, klar hat man sich ausgetauscht (...) aber eben: ich hatte das Gefühl, ja ich bin dann eh ... ich bin diese HPS alleine anschauen gegangen, ich bin das alleine ‚regeln‘ gegangen, ich bin alleine ... also ich hatte nicht so das Gefühl es ist so eine ... weiss auch nicht ... wie eine Begleitung, oder? Die einem auch wirklich sagt: „Schauen Sie, Sie haben da ein Kind und wir haben da diese Möglichkeiten wo es hingehen könnte und wir haben da gute Erfahrungen dort und gute Erfahrungen dort und wie wäre es dann ...“

I: Sie hätten sich mehr Begleitung gewünscht.

C: Ja, das hat mir ein bisschen gefehlt, muss ich ehrlich sagen. Aber sonst jetzt nicht, dass ich das Gefühl hatte, sie lassen uns ... also ... weder dass sie uns nicht ernst nehmen und oder dass sie uns nicht he- ... also oder Steine in den Weg legen oder irgendetwas. Das nicht. Ich war nur erstaunt ... im Nachhinein erst, dass ... als ich dann gehört habe, wie viele oder welche Kinder dann integriert werden ... das hat mich dann ein bisschen erstaunt. Der Ck, der kann noch nicht so viel, aber er ist eigentlich von der Gruppe her ... ja, würde ich sagen ... gut tragbar in einer Klasse. Und ich ... dort war ich einfach mal erstaunt, als ich gehört habe, dass andere Kinder, wo ich denke noch viel mehr auch (...) behindert sind, integriert werden und bei uns war das eigentlich nie ein Thema. Oder war vielleicht auch gar nicht so erwünscht, weil wir so klar gesagt haben, dass wir in die HPS wollen. Aber trotzdem, dass es ... ja, wie eigentlich gar nicht ... so nach dem Motto: „Ja nein, kommen Sie wir probieren es, es wäre doch schön“ und so weiter. Nicht dass sie das gemusst hätten, aber im Nachhinein (lacht) als ich dann gesehen habe, welche dann integriert werden (lacht), dann hat es mich dann ein bisschen verblüfft. Ich bin zufrieden mit unserer Entscheidung. Ich finde sie gut. Aber ich war dann ein bisschen verblüfft. Ich dachte: „Oh, o.k.“. (lacht)

I: Wurden Sie über die rechtlichen Grundlagen aufgeklärt? Wie das rechtlich aussieht mit Integration/ Separation?

C: Rechtlich ... was hatte man müssen? (lacht) Nein. Also ich wüsste gerade nichts.

I: Also mit dem Gleichstellungs- mit der Behindertenkonvention all das. Da wurden Sie nie darüber informiert?

C: Mmh (verneinend).

I: Wurden die Gesprächsverläufe dokumentiert? Also, wurde das jeweils festgehalten, was an diesen Gesprächen gesagt wurde?

C: Ja, also punktuell. Doch, doch. Es gab immer ein Protokoll zum Thema. Was man entschieden hat, welche Ziele man hat. Doch, doch, das hat es gegeben.

I: Entschuldigung zu den Gesetzen, es ist mir gerade noch ... ich meine auch das Volksschulgesetz. Wie es das vorsieht mit der Integration/Separation. Das war nie ein Thema?

C: Nein, eigentlich nicht wirklich. Nein.

I: War der Kontakt zur Schule während diesem Prozess des Wechsels regelmässig? Sie haben vorher schon gesagt, dass es Gespräche gegeben hat.

C: Jaaa (überlegt).

I: Hatten Sie das Gefühl, das geschah in einem regelmässigem Zeitabstand?

C: Ja, also eigentlich war es angegliedert an diese Schulgespräche, die zwei Mal.

I: Ja.

C: Ich glaube eigentlich war das so. Plus halt mit der Schulpsychologin. Das waren dann glaube ich noch zwei, drei Sitzungen. Aber sonst war es, glaube ich, immer ... also jedes halbe Jahr ungefähr. So wie jedes Kind eigentlich auch.

I: Das war für Sie so in Ordnung, so mit dem Abstand vom Kontakt mit diesen Fachpersonen?

C: Ja, doch doch. Also ich hätte es jetzt auch einfordern können, wenn jetzt etwas ... also denke ich. Also doch. Also wenn ich jetzt irgendwie gefunden hätte, dass ich mehr brauche, dann hätte ich es auch können ähm verlangen. Nein, nein, das war gut. (lacht)

I: Wir haben es schon ein bisschen angesprochen: So ein bisschen ... wie hat sich diese Kommunikation während dem Wechsel gestaltet? Also ich kann es sonst noch ein bisschen konkreter fragen.

C: Ja.

I: Zum Beispiel: Haben Sie sich in der Kommunikation als gleichberechtigte Partner wahrgenommen?

C: [Überlegt lange, bevor sie antwortet] Ja. Doch. Nein, nein. Ich ... ich denke ich habe selber auch ... also ich bin Sozialpädagogin. Habe im Heilpädagogischen gearbeitet, ich denke ich habe sicher auch selber immer ... also nicht das ganze ‚Know-how‘ wie das jetzt mit so einem Kind ist (lacht), das ist nochmals recht anders, aber ich glaube schon, dass ich dort eigentlich auch recht klare ... also ich hatte (...) Ideen, was ich möchte oder mich zumindest immer damit auseinandergesetzt. Also, ich bin sicher immer vorbereitet in diese Gespräche gegangen. Und ähm, ja. Konnte auch meine Fragen stellen und das war eigentlich gut.

I: Das wurde auch aufgenommen?

C: Ja. Ja. Nein, nein, das war gut. Mein Mann kam auch ein paar Mal mit, wenn er konnte. Ich denke das war eigentlich ... ich denke, das war sicher gut. Und à propos Gespräch: Ich denke, was wirklich eine Herausforderung ist (...) also wenn mein Mann jetzt nicht mitkommen konnte ... man ist einfach alleine. (lacht) Und die andere Seite ist irgendwie die Leitung Sonderpädagogik, die Kindergärtnerin, die Logopädin, einmal war noch die Schulleitung dabei (...) ähm die Heilpädagogin ... und die hatten natürlich vorher die Sitzung und haben sich natürlich besprochen. Ich kenne das ja aus meinem Beruf. Und die sind dann quasi zu fünft und man selbst ist dann eigentlich alleine in dieser Runde. Und ich muss sagen: ich habe das oft recht, ähm, unangenehm gefunden, wenn man so will. Sie haben ... ja,

ist ja logisch ... sie konnten auch mal schnell fragen oder sie sind trotzdem eine Einheit. Auch wenn sie mich nicht spüren lassen haben, dass ich das bin, aber man ist ja ... ich meine ... ja, es ist halt einfach so, wenn man alleine ist und ... (lacht). Ich glaube, sie haben das nicht so empfunden, weil sie mich ja genauso im Boot hatten. Aber als Mutter finde ich ... manchmal frage ich mich wirklich, wie sinnvoll es ist mit fünf Personen oder so ein Gespräch zu machen. Also ...

I: Was wäre Ihnen lieber gewesen?

C: Also ich finde, dass man ja vieles intern austauschen konnte und dann hätte halt ... klar die Leitung Sonderpädagogik musste sicher dabei sein und der Kindergarten und von mir aus noch die Heilpädagogin. Und die Logo hätte vielleicht ja noch können ... ich weiss es nicht. Dass man sie ja vielleicht hätte reinnehmen können. Also ... ja. Also ich glaube mehr als drei Personen müssten es nicht sein, oder? Weil ich finde das ist einfach so eine ... ja eine unangenehme ... ja, Überzahl (lacht) ... Überzahl an anderen Leuten. Und klar, ich denke, dass sie mich schon ernst genommen haben. Ich glaube als Mutter war das Problem eher (...) und das war sicher mein Thema als Mutter ..., dass man immer das Gefühl hat: „Ja mmmh, jetzt ... ich kann halt auch nichts dafür, dass das jetzt halt so ist“ und man hat immer das Gefühl man müsse sich rechtfertigen, weil ja ... er hat halt immer noch Windeln. Und dann war auch oft Thema: „Ja (...) ja jee“ oder einmal: „Ja, ich würde ihn halt jeden Morgen einfach auf die Toilette setzen“ und so. Und dann ja ... es ist nicht immer so einfach. Also, solche Aussagen kommen dann manchmal. Wo man dann als Mutter immer das Gefühl hat, man müsse sich rechtfertigen. Ich kann halt nicht ... also so nach dem Motto: „Ja, ich habe halt ein behindertes Kind. Ich kann es nicht ändern.“ Und aus diesem Grund haben wir diese Sitzungen und aus diesem Grund diskutieren wir das und wenn ich alles ‚zack‘ zu Hause üben könnte, dann würde ich das auch gerne machen, aber ... und alles wäre gut. Aber so ... ich glaube dieser (...) ja, dieser Druck. Oder, in der Schule muss immer alles so sein (...) und wenn man ein behindertes Kind hat, ist man noch weniger so halt der Norm entsprechend und ja. Ich glaube das ist so ein wenig das.

I: Können Sie mir nochmals ein Beispiel ..., dass ich mir das ein bisschen konkreter vorstellen kann.

C: (Atmet lange und gut hörbar aus)

I: Das jetzt mit den Windeln zum Beispiel, als Sie das Gefühl hatten Sie müssen sich rechtfertigen. Könnten Sie sich nochmals an ein Beispiel erinnern, wo Sie wie den Eindruck hatten ...

C: Ja das (...) Ja, es ist manchmal vielleicht auch ... oder auch von der Logopädie ... was sicher gut gemeint ist, wenn solche Aufgaben kommen. Und dann muss man dann irgendwie, wenn man es fünfmal gemacht hat, jedes Mal ein Smiley machen, wenn man es gemacht hat. Und es ist immer so eine (lacht) ... so wie eine Kontrolle. Und manchmal konnte ich es mit ihm einfach nicht machen, weil er es auch nicht gewollt hat. Und dann war ich immer so in diesem ‚Klinsch‘ drin: Mache ich jetzt einfach fünf Smileys, damit ich meine Ruhe habe, oder? (lacht) Weil ich jetzt einfach ‚keinen Bock‘ [keine Lust] habe, mich jetzt wieder zu erklären, weshalb ich es jetzt eben nicht machen konnte, weil er keine Lust dazu hatte? Oder gehe ich dorthin und sage, dass ich es nicht geschafft habe, oder ... ihm das jetzt ... mit ihm das jetzt zu machen. Und ich glaube, das ist so dieser ... mehr Druck, der jetzt in der HPS bedeutend wegfällt. Also ja. So ein bisschen ... und das ist nicht ... ich denke nicht böse gemeint. Es ist einfach, denke ich, eine andere ‚Denke‘ in der Schule, wie man sich auch gewohnt ist. Hausaufgaben und so und die müssen erledigt sein und das muss gemacht sein und ‚lalala‘. Also (lacht).

I: Kann ich noch etwas zu der Kommunikation fragen?

C: Mmh (zustimmen)

I: Sie haben mir das schon ziemlich genau beschrieben, aber hatten Sie den Eindruck, dass immer transparent kommuniziert wurde?

C: Was ... also was so gedacht wird? Oder was erwartet wird, oder?

I: Ja, oder einfach auch: Wenn Sie sagen, dass es fünf Personen waren oder vier oder dann ich ... hatten Sie das Gefühl, dass Ihnen immer transparent gemacht wurde, was Sache ist, über was jetzt gesprochen wird?

C: (überlegt eine Weile)

I: Dass man Ihnen nichts verschweigt auch. Das geht auch ein wenig in das rein.

C: Mmh (...) ja, ich glaube nicht, dass ich alles (...) gewusst habe oder so. Also, das denke ich nicht, also (...). Mmmmh (...) oder wenn so eine Sitzung ist ... klar, ich kriege dann am Schluss natürlich diese Zusammenfassung. Ich glaube (...) wieso...

I: Also Sie haben eine Zusammenfassung erhalten von der ...?

C: Ja, denke ich einmal. Und ich glaube (...) ja, so was es dann auslöst bei der Lehrperson, dass sie zum Beispiel dann immer wickeln muss ... das ist natürlich etwas Neues, das ist sicher nicht das, was sie extrem cool gefunden hat, nehme ich einmal an. (lacht) Sie hat es gemacht, weil sie es musste. Und ähm (...) ja, dass sie sicher auch froh ist, wenn sie dieses Kind hinter sich hat oder solche Themen, das kriegt man natürlich nicht mit, oder? Das ist klar. Das ist, denke ich, auch gut. Ja. Aber ich hatte schon ... ich möchte nicht sagen ... also ich möchte sagen: Ich hatte Glück mit der Kindergärtnerin, mit der Heilpädagogin ... also auch mit der Logopädin, die vor Ort gearbeitet haben. Wo ich dachte: „Doch sie machen es gut. Sie machen es so, wie sie es halt auch können. Mit den Mitteln, die sie auch haben. Die nicht dasselbe sind wie an einer HPS.“ Aber das, was sie haben, habe ich gefunden: „Doch, sie möchten das auch umsetzen und sie wollen es auch machen“. Und ich hatte auch das Gefühl, dass sie den Ck auch mittragen dort. Also ich habe nicht das Gefühl, dass sie finden: „Nein, der soll jetzt nicht da sein.“ Das nicht.

I: Können Sie mir noch ein bisschen ... sie haben es auch ... die Fragen überlappen sich halt eben zum Teil ein bisschen ... aber können Sie mir noch ein bisschen über die hilfreichen Aspekte in dieser Zusammenarbeit mit Lehr- und Fachpersonen und die weniger hilfreichen Aspekte erzählen? Was haben Sie als hilfreich empfunden? Was haben Sie als weniger hilfreich ... das wäre jetzt eben zum Beispiel: fünf Personen. Das war wahrscheinlich eher weniger hilfreich. Gibt es sonst noch ein paar Dinge, die Sie benennen können?

C: Also, ich denke hilfreich war sicher, dass ich gefunden habe, dass die Lehrerin das möchte. Oder? Es gibt ja dann auch Lehrerinnen, von denen man hört, die dann nicht unbedingt Freude haben, dass sie ein solches Kind in der Klasse haben. Eben, das denke ich war sicher sehr hilfreich. Ich habe Mk immer hingebacht und abgeholt, weil er den Weg nicht machen konnte. Das heisst, ich sass halt auch zwei Jahre lang vor diesem Kindergarten. Was insofern wieder hilfreich war, dass ich auch mal schnell fragen konnte ob es gut war. Weil er konnte mir ja vieles nicht erzählen, rein von der Sprache her.

I. Ja, ja.

C: Und dann haben sie ... ja, dann konnte ich immer schnell, wenn ich wollte oder so ... auch schnell Kontakt herstellen und dieser durfte auch immer sein. Also ... genau. Was hilfreich war ... sie haben so eine Art interne Weiterbildung gemacht, zum Thema ‚Unterstützte Kommunikation‘ bei X. Und ähm

hatten daraus heraus auch so ein Tablet, mit dem sie auch ein bisschen mit so ... ‚to go‘ ... ‚talk to go‘ heisst es glaube ich. Und dann haben sie auch regelmässig Fotos gemacht von Ck im Kindergarten. Also, er konnte mit diesem Foto nach Hause kommen und ich habe dann auch bisschen gewusst, was er gemacht hat, mit wem er gespielt hat. Er hatte dann so einen Stapel Fotos. Er hat das auch extrem gerne angeschaut. (Unv.) das war auch eine Austauschform, die schön war, weil sonst so ein bisschen ... ja, wenn man halt nie (lacht) weiss, was das (unv.) Kind macht die ganze Zeit. Also, dass sie wie auch von der HPS Dinge gelernt haben und versucht haben das zu integrieren. Genau. Ja, das sicher mal so. Weniger hilfreich (...) war für mich sicher das Schwierigste ... ähm, dass der Kindergarten hier hinten ist. Er ist nicht in der Schule. Und für die Logo zum Beispiel musste ich ihn wieder begleiten. Holen und bringen. Am Anfang ist sie ... hat sie die Logo im Kindergarten gemacht und im zweiten Jahr ... und am Anfang hätte ich ihn zwei Mal in der Woche immer begleiten sollen. Und irgendwann merkte ich: Nein, das ist mir einfach wie ... ich kann auch nichts dafür, wenn die Infrastruktur (lacht) so ist. Und man muss dann sehr viel eigentlich ... eben, ich muss ihn sowieso immer Holen und Bringen, dann muss ich ihn noch zur Logo bringen und holen, ich sitze eine Stunde vor der Logo und warte. Manchmal auch mit meinem älteren Sohn, weil ja ... weil der musste dann auch mitkommen. Und ich glaube so diese Infrastruktur, die hat mich am ... ja oft sehr gestört. Also mit dem CK ... nicht richtig wickeln können. Es war ein ganz kleines ... es war halt nicht darauf ausgerichtet. Da können sie in diesem Kindergarten nichts dafür. Aber es ähm ... sie mussten am Boden ... uuuh ganz eng ihn dort wickeln. Für den CK war das glaube ich egal. Aber auch für die Kinder ... also für die Kindergärtnerin ist das auch nicht toll, oder? Also ich denke es ist so ein bisschen, wenn man ... ja ... oft war das Argument auch: „Ja, man hat das jetzt nicht“, aber ich denke wenn man ja eigentlich den Hinblick auf Integration hat, dann muss man ja früher oder später auch diese Infrastruktur anpassen. Und man kann nicht noch die nächsten zehn- zwanzig Jahre sagen: „Man hat halt nicht“. Also ja. Dort finde ich ... weil ich denke die Eltern sind meistens eh schon recht eingespannt und durch eben solche Strukturen ist man dann gerade noch mehr und noch mehr und noch mehr und das hat ein bisschen ... ja, ich finde das ist recht ... ja. Es hat viel Zeit und auch Energie ... und es hat dann ja auch immer Stress gegeben. Er war ja dann zu Hause und musste dann wieder in die Logo. Dann hatte er natürlich keine Lust also ... dann musste man pünktlich sein. Also, es hat dann auch immer wahnsinnig viel Unruhe reingegeben, oder? Und ja, was ist (...) klar, eben dass man ..., dass man ... ich glaube auch, dass der Gedanke ... ich sage immer: Bei den Heilpädagogen habe ich eben das Gefühl, nimmt man so den Menschen und schaut was man noch machen kann. Was kann man fördern, wo steht er und hey wow, jetzt bauen wir auf und alles ist ein Zugewinn. Und in der Schule ... nicht nur für solche Kinder, für alle ... das ist mein Eindruck oft ... ähm, ja. Da muss es sein und was müssen wir jetzt alles machen, damit das Kind eben dem entspricht. Also, es ist eigentlich immer so ein bisschen defizitorientiert für mich in der Schule. Und in dieser Heilpädagogik ist es für mich mehr ... ja, man baut einfach darauf auf. Und eben: Er darf so sein wie er ist, oder? Und ich glaube das einfach eine andere Art. Und wenn man dann noch eine Behinderung hat, wenn man noch mehr aus dem Rahmen fällt, dann finde ich das auch noch schwierig. Ja.

I: Können Sie mir über die Auswirkungen des Schulwechsels auf Ihr Kind erzählen? Also auf Ck selber?

C: Ja. Also er geht ohne Probleme in die Schule (lacht).

I: Ist das eine Veränderung zu vorher?

C: Ja. Nein, er ist ... er geht sehr gerne, ja. Also vorher sind wir immer gelaufen. Und ähm ... oft hat er auch keine Lust. Er ist, glaube ich, schon gerne in den Kind- ... es war o.k. in den Kindergarten zu gehen. Aber er war auch oft mal ‚quengelig‘ und jetzt wird er mit dem Schulbus abgeholt nach O. Und er findet Busfahren eh super. Also ich weiss jetzt nicht, ob es auch am Bus liegt oder nur an der Schule (lacht). Nein, nein, ich glaube wirklich, er geht extrem gerne. Also, er macht am Morgen ..., wenn ich ihm sage: „So jetzt musst du dich bereit machen“, dann zieht er die Schuhe an und sagt: „Tschüss Mami!“ Und dann will er gehen. Also für mich und ihn - eine riesen Entlastung. Also er geht extrem gerne. Er ist so stolz auf seine Schule. So ‚meine Schule‘. Und er hat so seine Agenda mit Fotos von dem, was sie gemacht haben und er zeigt das. Ich habe das Gefühl es ist so ... ja es ist also ... für ihn ist es eine grosse Veränderung. Ja, er ist irgendwie viel (...) zufriedener. Ja.

I: Sehen Sie auch schulische Veränderungen bei Ck?

C: Nein, ich denke das kann man noch nicht so sagen bei ihm jetzt. Ich denke ... doch! Was ich doch ... was herzig ist, ist dass er jetzt vielleicht einmal in der Woche Hausaufgaben kriegt. Und jetzt hat er einen neuen Schreibtisch und er hat ja einen älteren Bruder und jetzt rennt er jeweils an den Schreibtisch, macht überhaupt nicht das was er soll (lacht) ... aber was die Hausaufgabe ist. Aber ist fleissig am Schreiben und Schneiden und so. Und ich finde das herzig. Er ist so wie ein Schuljunge. Und er will das so wie machen und er will dabei sein, auch wenn er es noch gar nicht kann. Aber er darf. Und das ist jetzt vielleicht das andere Beispiel: Ich habe dann auch der Lehrerin geschrieben und gesagt: „Sie ich weiss, er hatte jetzt diese Hausaufgaben gemacht und es ist überhaupt nicht das, was Sie verlangt haben, aber er war so fleissig dran und er hatte so viel Freude, dass ich ihn nicht bremsen wollte.“ Und dann hat sie einfach zurück geschrieben: „Super! Das macht überhaupt nichts, das ist o.k. Hauptsache er ist motiviert und er ist dran.“ Und ... habe so gefunden: O.k., hätte ich jetzt die- ... also ich glaube in der Schule hätte ich jetzt einfach seine Hausaufgaben noch halb selbst gemacht, damit er nicht einfach nichts hat. Also, das ist das, was ich merke. Ich glaube dort hätte ich ihn viel mehr ... wenn er jetzt integriert gewesen wäre ... unterstützt, damit er nicht dort steht und nichts hat. Und dort in der HPS sagt sie: „Ja, ist tiptop. Alles in Ordnung. Hauptsache, er macht.“ Ja (lacht).

I: Können Sie mir etwas über die Auswirkungen des Schulwechsels auf Ihre Familie erzählen? Hat sich dort etwas verändert durch den Schulwechsel?

C: Ähm jaaa, also für mich vor allem. Einfach (...) also für mich also ganz ganz konkret ... ist es natürlich eine grosse Entlastung, merke ich. Also ich ... er bleibt zwei Mal bis um drei Uhr. Er isst dort zwei Mal zu Mittag, ohne Probleme. Ähm also eben: er ist viel länger unterwegs. Ich finde viel selbständiger, weil er eben ... wenn ich ihm sage: „Bus“ und dann zieht er sich an und rennt davon und gut ist. Ich finde, er kommt zufrieden nach Hause. Ähm (...) ja, das ist sicher so die grösste, grösste Veränderung. Ich habe Therapien intern jetzt. Also, das heisst die Logo machen sie halt dort vor Ort. Die Physio werden sie auch vor Ort integrieren. Und vorher bin ich halt am Nachmittag, wenn er frei hatte, einmal zur Physio gerannt und einmal zur Logo gerannt und einmal dorthin gerannt. Und jetzt merke ich: Wenn er jetzt zu Hause ist, dann ist er jetzt zu Hause. Oder? Und das ist sehr schön. Also, einfach so ja. Es ist alles unter einem Dach. Er geht dort schwimmen. Vorher bin ich mit ihm in den Elternschwimmkurs. Ich ging auch schwimmen. Und für mich ist es jetzt einfach wirklich eine riesen Entlastung. Ich habe das Gefühl, ich werde wie unterstützt jetzt. In dem sie ... es sind halt auch Aufgaben, die ich vorher alle selbst übernommen habe ... halt auch übernehmen. Also das denke ich ist sicher die grösste ... für den ... also ich denke es ist sicher auch noch speziell für den Bruder von Ck. Er ist neun Jahre alt. Ihn habe ich zwei Mal mitgenommen in diese Schule, weil ich fand, dass er wissen soll, wo Ck zur Schule geht. Ck2 (der Bruder von Ck) ist ein sehr soziales Kind. Er kann sehr gut mit Ck umgehen. Er kann extrem gut herunterbrechen. Also so, dass er mit ihm kommunizieren kann und ihn führen und begleiten kann. Und ... aber er ist sehr erschrocken, als er dort in ... in diesem Kreis drin war. Er hat gemerkt: „Ui, die sind ja alle (...) so behindert“. Ja, ich sage es einfach so und ja ... der Eine wollte ihn gerade umarmen den Ck2. Und er hat so gefunden: „Oooooh?“ (lacht). Also er ist so ein bisschen: „Ouuu“. So nach dem Motto: „Oh, mein Bruder geht jetzt in eine solche Schule“. Und das habe ich noch ... also ich glaube am Anfang ist er so ein wenig: „Mmmmh“ und jetzt ist es aber auch o.k.. Also ich glaube, dass er jetzt auch sieht, dass es Ck gut geht, dass es ihm wohl ist und das ist jetzt kein Thema mehr. Also, er verleugnet in diesem Sinn auch nicht seinen Bruder. Er ... der Bruder darf auch dabei sein, wenn Freunde kommen und und und. Also das ist sehr schön. Also. Aber ich habe gefunden, dass das auch noch eindrücklich war, wie er so ... ja, wie auch ... wie auch ein bisschen schlucken musste (lacht). Ich musste sagen: „O.k. Es ist doch recht anders“. Und ich denke das ist es für mich ja auch. Also, ich finde diese Schule ist gut und super und trotzdem manchmal ... denkt man so ein bisschen: „Hmm, o.k.“. Ja, das braucht ... braucht er jetzt. Ja. Genau (lacht).

I: Welche Gefühle hat bei Ihnen dieser Schulwechsel hervor gerufen?

C: Dass er dort quasi in einer HPS ist oder allgemein?

I: Sie haben es vorher gerade schon ein bisschen beschrieben, dass Sie gesagt haben: „Mmmmh“ und „ja er braucht das jetzt“. Können Sie mir das ein bisschen konkreter beschreiben?

C: Genau. Genau. Nein, es war schon eine schwierige Entscheidung, weil (...) ja, es ist ja doch auch ein eigenes Eingestehen oder ein Akzeptieren, dass das ... dass er diesen Weg gehen wird oder gehen muss. Und ich denke schon so ein bisschen ... auch wenn ich immer denke: Ja, ich habe gearbeitet für X. Also ich habe in meinem Berufsleben fast immer mit geistig oder körperlich behinderten Menschen gearbeitet. Und trotzdem: Wenn es dann einen selber betrifft, ist es dann einfach schon nochmal so ein ... so ein Schlucken und ein Akzeptieren, dass es so ist.

I: Wenn Sie sagen: „Er muss jetzt diesen Weg gehen“, was meinen Sie für einen Weg?

C: Also den Weg ... ja also schon so die ... ja ich meine dann mehr ... ja, heisst das jetzt ein Heim? Also heisst das jetzt ... also kommt jetzt so der ganze Rattenschwanz? Oder mit die Sch- ... mit so einer heilpädagogischen Schule mit ... mit Heim, wenn wir einmal nicht mehr können. Mit, mit Aussenwohngruppen, mit ... also das, was ich halt ...

I: Also so ein bisschen Zukunft ... das sind ... was passiert in der Zukunft? Verstehe ich das richtig?

C: Ja, genau. Genau. Wird er halt wirklich nie so selbständig leben können. Und so weiter. Genau. Das ist ... ja ... das ist schon Thema. Sonst an sich schon mit Ängsten natürlich auch, weil ... wie soll ich sagen? Ich habe den Ck, als er in den Kindergarten kam eine ganze Woche begleitet, weil er nicht gehen wollte und nicht dort sein wollte. Und schon auch ... uff was kommt jetzt? Schafft er das? Kann er in diesen Bus einsteigen? Will er das überhaupt? Oder habe ich da ein riesen Geschrei? Oder, ich habe ja nicht gewusst, wie das läuft. Und und ja, fühlt er sich wohl und all das. Also ich denke all das was man so hat natürlich. Mit Wechsel. Aber das hat sich Gott sei Dank alles in Luft aufgelöst (lacht). Genau.

I: Hat es Hoffnungen gegeben, die mit diesem Schulwechsel verbunden waren?

C: Weiss gar nicht. Es war vor allem, glaube ich, kriegen wir das hin? (lacht) Das war glaub sicher vor allem im Vordergrund. So ja, eben: akzeptiert er es in diesen Bus? Wird er sich dort wohl fühlen? Plötzlich Mittagessen. So lange Tage. Ich glaube mehr ... das war sicher im Vordergrund.

I: Ja. Ja.

C: Ja, ich glaube schon.

I: War bei Ihnen Stigmatisierung jemals ein Thema? Oder für Sie?

C: Also für ..., dass man ihn wegen seiner Behinderung ... also auf mich oder auf ihn?

I: Beides.

C: Beides. Ja, also ich hatte recht Mühe am Anfang, als er in den Kindergarten ging. Da hatte es ein Mädchen, das wirklich immer gefunden hat so: „Ja, bist du denn mit ihm noch nie zum Doktor?“ und so nach dem Motto: „Ja, wenn wird er dann man (...) gross.“ Und als wir gekommen sind, dann „Uääää“, so einen ‚Lätsch‘ [missmutig den Mund verzogen] gemacht hat und so (lacht). Also sehr ... dort habe ich wirklich gefunden: Oh ja, Kinder können schon sehr, sehr hart sein zueinander und sich

das so ... das habe ich recht frustrierend gefunden, auch für ihn so. Also ihn hat das vielleicht nicht einmal so gestört, aber ich habe so gefunden: Ja, man sieht schon ein bisschen (lacht), was einem entgegenkommt, wenn man eben nicht so ist wie ... obwohl das Lustige war eben: dieses Mädchen war dunkelhäutig und (lacht laut) ich habe dann gedacht, ob das ihr Frust ist, den sie hier ablädt, weil sie ist ja auch ganz anders wie eben, die anderen Schweizer Kinder. Genau, aber (...) hmmm ja, ‚jein‘. Ich möchte sagen, dass ich sicher ein Mensch bin, der (...) ziemlich schnell immer darüber geredet hat. Also ich denke jetzt, ich persönlich mit meinen Leuten (...) ich denke, es wissen auch ziemlich alle. Ich habe eigentlich immer auch gesagt was ist. Also, wie auch jetzt mein Sohn auch ... immer gesagt was Sache ist. Dass er halt anders ist, dass niemand etwas dafür kann, dass wir auch nicht wissen, was er einmal lernen wird und so weiter. Also wir waren dort eigentlich immer sehr, sehr offen. Stigmatisierung insofern ... klar, Ck wurde sicher nie an einen Geburtstag eingeladen oder so. Also (...) klar, dort sind dann natürlich Berührungsängste. Oder man hat das Gefühl er möchte nicht oder man getraut sich nicht oder so. Aber ich finde jetzt ... nein. Er ist, denke ich, auch sehr ein ruhiges, liebenswertes Kerlchen. Also, ich denke immer wieder: dort durch hat er grosse Chancen, weil er halt einfach sehr angenehm ist vom Verhalten. Ich denke, wenn man dann noch schreit oder aggressiv ist oder sonst wie ist, dann ist es vielleicht auch nochmals ein bisschen ... ja, kriegt man vielleicht noch ein wenig ein anderes Feedback. Er hat dort durch ... hat er es noch gut, ja (lacht) genau.

I: Ich gehe jetzt noch so ein bisschen auf die Vor- und Nachteile vom integrativen- separativen Setting ein. Eben, ein paar Dinge kamen auch schon ein bisschen. Ähm welche Vorteile und Nachteile haben Sie in der Integration gesehen? Also, zuerst Integration.

C: Mmh (zustimmend). Hmmm ... ja, Vorteile habe ich gar nicht so viele gesehen in der Integration im Nachhinein. Klar, er ist vor Ort. Aber wenn man dann schlussendlich (lacht) trotzdem nirgends eingeladen wird oder so, dann muss ich sagen: Ja gut, dann bringt das so auch nicht wahnsinnig viel. ‚Jein‘. Ja. Ausser, dass er halt ... dass man sagen kann, dass er integrativ ist und mmmhhh das sehe ich glaub gar nicht so ... so wahnsinnig viele Vorteile im Nachhinein. Nein.

I: Was sehen Sie für Nachteile?

C: Jaaa, also ich denke (...) ja, ich denke für mich sind die Nachteile wirklich viel (...) ääh so ein wenig von den Rahmenbedingungen her gewesen. Also, in dem man halt wirklich sagt ... eben, wie die Logo ist nicht vor Ort. Das heisst, man muss wieder, weil dieses Kind das ja nicht alleine kann. Man wird wieder aufgeboten, man kann eine Stunde vor der Logo sitzen und so weiter ...

I: Also, so ein bisschen diese Infrastruktur, die Sie vorher schon angesprochen haben.

C: Genau. Ich denke das ist ein grosser Nachteil, finde ich, wenn man da wieder so wahnsinnig reingezogen wird, nochmal so zusätzlich für Dinge, die eigentlich nicht sein müssten (lacht). Dann denke ich ... ja, ich denke das Wissen fehlt sicher einfach noch. Weil sie hatten bis jetzt einen anderen Auftrag. Ich finde, das kann man den Schulen auch nicht unbedingt nur vorwerfen. Ich denke, (lacht) es ist einmal eine andere Schulaufgabe gewesen. Jetzt haben sie eine neue. Also auch so: die PC's fehlen, ich glaube auch die Heilpädagogin musste recht für das Tablet kämpfen, dass sie das überhaupt haben durfte. Also ja, sie hat das Gott sei Dank gemacht, sie ist dran geblieben. Aber ja, solche Dinge denke ich sind einfach ... ja, finde ... ich sage immer: Die Schulen sind glaube ich noch in den Kinderschuhen halt (lacht). Weil verändern tut man sich halt nicht so gerne (lacht). Ja ähm ... ja und eben, ich denke auch, dass die Kinder ihm halt schon auch zu spüren gegeben haben, dass er anders ist oder behindert ist. Glaube ich schon, dass ... ja, dass das eigentlich mehr ... also ich glaube er ist wen- ... also es hatte schon auch Kinder, die sehr auf ihn geschaut haben und ihn mitgetragen haben. Aber dass es doch auch ... ja, ich finde, dass manchmal ein ‚rauer Zug‘ da ist. So untereinander. Ja, es geht dann jeweils recht ab, wenn ich da auf dem Kin- (lacht) ... also auch zwischen anderen Kindern. Jetzt nicht nur mit dem Ck. Aber ich denke das ... ja ... finde ich so ein wenig schwierig. Also ich denke, es ist einfach eine riesen Herausforderung für die Schule, das jetzt so umzusetzen. Und das wird noch ein bisschen Zeit brauchen (lacht).

I: Genau, Sie haben da schon ganz viel angesprochen (schaut den Interviewleitfaden durch). Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in der Separation?

C: Mmh (zustimmen) ja. Also in der Separation sehe in den Vorteil eben, dass er in dieser Gruppe ist, in der alle anders sind. Also er darf anders sein. Also eben, ich finde das ist schon ein riesen Vorteil. Und ich glaube, deshalb ist es ihm eben wahnsinnig wohl, weil ja ... die anderen halt auch (...) nicht alles können oder sich auch nicht immer alles auf dieser verbalen Ebene abspielt. Dann denke ich, wenn ich so den Stundenplan sehe, haben sie halt sehr viele praktische Dinge. Also er hat Kochen, er hat viel Turnen, er hat viel viel ... ja, sie basteln wahnsinnig viel und erleben ... also ich denke im Kindergarten auch, aber sie haben natürlich viel mehr Anleitung. Also er ... klar, jetzt hat er wie jemanden der schaut, dass er auch alles mitmachen kann. Und im Kindergarten hatte es ja nicht immer gerade jemanden, der ihm helfen konnte und dann konnte er gewisse Dinge wie auch nicht machen. Und jetzt kann er halt wie wirklich mitmachen. Mit basteln, mit dabei sein. Ich denke es ist weniger Druck. Also eben das ist das, was ich einfach vorhin schon angesprochen habe.

I: Weniger Druck auf Sie oder weniger Druck aufs Kind?

C: Beides.

I: Beides mmh (zustimmend).

C: Also ich denke weniger Druck auf ihn. Also, natürlich muss er dort auch seine Sachen machen. Aber ich denke, es gibt mehr Spielraum. Und vor allem finde ich auch, dass ich merke ... ich bin ... ich ... ich habe wirklich gefunden, jetzt so ... das erste Mal, dass ich wirklich loslasse. Und nicht, dass ich das Gefühl hatte, dass es ihm dort nicht gut geht, aber es ... ich hatte das Gefühl ... ja jetzt musste ich sagen: Ja, o.k., jetzt ist er dort. Und jetzt wird dort das gemacht, was er soll. Und wenn er nach Hause kommt, ist er wieder zu Hause bei mir und dann machen wir wieder das, was wir möchten. So. Es ist ähm ... genau. Es ist wir auch ein bisschen getrennter (lacht). Ja eben, ich denke sie haben natürlich dieses ‚Know-how‘, sie haben diese PCs, sie haben die ... eben die Gebärdensprache, die Infrastruktur, sie haben Wickeltische. Ich denke, das ist natürlich ... sie haben natürlich einfach diesen Fokus darauf. Und haben eine Schule natürlich auch so aufgebaut. Das ist natürlich ja- schön. Genau. Ja eben, dass alles unter einem Dach ist. Das finde ich jetzt von Vorteil. Und ich denke auch das Interesse ist gross. Der Ck hat jetzt so einen Sprach- PC gutgesprochen gekriegt, mit diesem ... wo er auf diese Bildchen tippen kann und so weiter. Wir hatten jetzt so eine interne Schulung von dieser ‚aktive Kommunikation‘ und ja ich finde, dort sind dann auch vier Mitarbeiter dabei gewesen, die auch hören wollten, wie das geht. Die sich interessiert haben. Und ich finde einfach, man hat das ... also für mich war das schön. Auch: Ah auch (unv.) und so. Es war an einem Nachmittag. Sie hätten dort glaube ich schon frei gehabt. Und natürlich können sie es aufschreiben, aber trotzdem. So nach dem Motto: Ja, wir wollen das auch können. Wir machen das. Wir interessieren uns dafür, wir wollen Neues lernen. Ja und ich glaube, das ist so ein bisschen das, was für mich die Separation jetzt ausmacht. Es gibt vielleicht ... ich meine, er ist einen Monat dort. Ich werde mit der Zeit vielleicht auch noch ein paar Fragezeichen haben (lacht). Aber jetzt so, ist das sicher ... es gibt sicher auch noch Sachen, die ich auf Dauer (lacht) ... nicht noch werde ... aber ich glaube, ja. (lacht)

I: Wie sieht es mit den Nachteilen aus?

C: Ja, also ich denke, momentan ist es sicher einfach, dass er einfach nicht vor Ort ist. Aber andererseits muss ich sagen ...

I: Entschuldigung, wie meinen Sie ‚nicht vor Ort‘?

C: Also nicht in O ist.

I: Ja.

C: Aber (...) irgendwo ... ich glaube, wenn er dann ja hier ist und eben keine Therapien und Zeugs und Sachen hat, dann ist er ja dann am Nachmittag wirklich auch da und theoretisch hat er dann auch Zeit für irgendwelche Hobbys oder Kindertreffen oder so.

I: Also, wenn Sie sagen, dass er nicht da ist ... zum Beispiel, dass er nicht hier zu Mittag isst?

C: Also nein, dass er in O einfach ist. Dass er ... das ist immer auch ein bisschen die grosse Diskussion auch: Dass sie wie ... ähm ... ihre Freunde hier nicht haben können. Oder das nicht aufbauen können, oder. Und dass sie über den Tag hindurch quasi wie weg sind, und wenn sie dann da sind, dann haben sie wie niemanden, weil alle ihre Freunde von der Schule irgendwo verteilt sind. Weil der Ck2 (Bruder von Ck) hat natürlich alle seine Freunde hier links und rechts und überall und kann sich durchklingeln und hat sein ganzes Umfeld. Und das hat er natürlich nicht, aber (...) ich finde eben dadurch, dass alles unter einem Dach ist und ja dann auch alles ‚abghöglet‘ [erledigt] ist, wenn er nach Hause kommt, habe ich ja eigentlich auch noch genug Zeit um ... um jetzt auch hier wieder zu leben. Auf den Spielplatz zu gehen oder ein Hobby mit ihm ‚einfädeln‘ zu können. Also, so ein grosser Nachteil finde ich das jetzt nicht. Es ist oft so ein bisschen ein Argument, ja, dass man findet, dass sie dort so ein bisschen abgeschoben sind. Und haben halt kein Netz, wenn ... ich finde das jetzt nicht so schlimm. Sonst (...) ich weiss nicht. Nein. Momentan habe ich nicht so viel Negatives. Klar, die Frage ist manchmal doch ... die Frage ist vielleicht manchmal, dass man denkt (...) oder dass wir nicht sicher waren: Ja, lernt der jetzt mehr dort oder ist eben alles heruntergebrochen, dass er nicht genug gefördert wird (...) andererseits ... ja, ich glaube eben dadurch, dass es hinuntergebrochen wird, kann er viel mehr aufnehmen. Er fühlt sich wohler und ich glaube, schlussendlich lernt er doch mehr, als wenn er in der Schule ist und ... wie wenn ... der Ck ist ein ruhiger Junge und wenn dann gerade niemand da ist, der auf ihn schauen kann oder ihn unterstützt, dann wartet er einfach drei Stunden in diesem Klassenzimmer bis er wieder nach Hause kann. Und dann ist er auch nicht gefördert, also ja. Und der Gedanke ist glaube ich auch: Wenn er in der Schule ist, werden sie dann ja doch oft auch raus genommen, in solche Kleingruppen. Und ich finde dann ist er ja eigentlich integriert und doch wieder separiert. Also (lacht). Das ist für mich dann auch nicht so eine grosse Integration, oder? Wenn er dann für jedes ... irgendwie Therapie und dort ähm IF und alles wieder rausgenommen wird, dann läuft er auch dort oft separat. Oder. Also, ja.

I: Danke. Das war sehr informativ. Sehr viel vorbereitet, super (lacht). [Interviewerin spricht die vielen Notizen an, die sich die Mutter vor dem Interview zu diesem Thema gemacht hat.]

C: (lacht).

I: Ähm möchten Sie ... ah: Wie beurteilen Sie den Wechsel im Nachhinein?

C: (überlegt eine Zeit lang)

I: Das haben Sie auch schon ein bisschen angesprochen.

C: Mmh (zustimmend). Ja, also eben: Wir hatten jetzt einen guten Wechsel (...) das einzige ... ah genau! ... das ich der HPS ankreiden würde, ist (lacht): Ich habe gefunden, dass ich zwar Infos gekriegt habe, so ein bisschen was wie läuft und wie es ist auf dem ... aber es hat in dem Sinn keinen Elternabend gegeben. Auch am ersten Tag bin ich ... bin ich gar nicht so sicher gewesen. Ich habe dann einfach diesen Taxidienst angerufen und gesagt: „Sie ich möchte einmal mitfahren (lacht). Ich ich ... es ist für mich ... er geht so den ersten Tag in die Schule. Ich habe meinen Sohn damals

begleitet und (lacht) finde es ein bisschen komisch“. Und ich durfte dann aber auch mitfahren. Das war o.k. Und bin dann auch in die Schule eingesessen. Also in die Stunde. Und es hat dann ... das habe ich dann nicht gewusst ... aber es hatte dann auch noch ein paar andere Papis und Mamis, die auch drin gesessen sind, aber das war so ein bisschen komisch. So ein bisschen (...) ääh, ich hatte so das Gefühl ... ähm ich weiss gar nicht so recht (...) wie das so anläuft. Also so ... von der Information dort finde ich, dass sie dort noch ein bisschen mehr hätten können ... genau. Aber so ... also so, dass man einfach das Gefühl hatte, ja. Nein ... also ich hatte wie ... wie soll ich sagen? Die richtigen Infos, was ich brauche und wo ich stehen muss und was ich machen muss, das hatte ich alles. Aber so das ... eben es hat noch keinen Elternabend nichts gegeben. Aber ich weiss auch, ich kann die Lehrerin ... ich kann ihr immer schreiben, Mail und alles und sie schreibt immer zurück und so. Also, ich kann diesen Kontakt wie auch immer einfordern, aber dort habe ich gefunden, dass sie die Eltern noch ein bisschen mehr hätten können (lacht) ... ins Boot rein nehmen.

I: Haben Sie das Gefühl, es gibt einen guten Zeitpunkt für den Wechsel von der Integration in die Separation?

C: (Kichert) gute Frage. Jein. Ich glaube es ist sehr ... also ich finde, es ist eine sehr individuelle Sache. Also ja. Weil ich finde, es gibt genauso gut viele Kinder, die integrativ wunderbar aufgehoben sind. Und deshalb denke ich glaub, wenn man wie merkt, dass es einfach nicht stimmt ... es stimmt einfach nicht mehr oder das Kind fühlt sich wirklich nicht mehr wohl und leidet quasi in dieser Situation. Weil ja, jetzt ein paar ... also ich kenne unterdessen ja viele Mütter (lacht) und für einige war es so ein Aufatmen zu merken: Ah, in dieser heilpädagogischen Schule oder Kleinklasse oder was auch immer, sind sie jetzt sehr, sehr gut aufgehoben. Aber ich denke, es ist wie auch ein Prozess, den man halt wie durchmachen muss. Sowohl das Kind wie auch die Eltern, bis diese Entscheidung getroffen ist und (...) nein, ich glaube ... also ich würde sagen: das ist sehr individuell. Was gerade ansteht.

I: Möchten Sie noch irgend etwas beifügen, das zu dem Thema noch nicht gesagt wurde? Was ich nicht angesprochen habe?

C: (Lacht). Ich schaue noch schnell, was ich geschrieben habe. [C schaut ihre Notizen durch.] Mmh (verneinend) also ich habe da sicher alles (...) gesagt. Nein, also was soll ich sagen? Ich meine, ich würde mir diese Integration sehr, sehr, sehr wünschen. Das ist sicher vielleicht ein grosses Thema. Ich habe ... ich bin jetzt auch dran zu überlegen ... also wir haben jetzt ... doch, das finde ich eigentlich noch wichtig ... diese Elterngruppe gegründet im März. Das ist entstanden, weil ich andere Mütter gehört habe, so genau über das Thema: „Was soll ich machen? Integration oder nicht? Oder ...“. Und dann habe ich gemerkt: Ja, es sind so viele Mütter, Väter, die sich da Gedanken dazu machen und weil ja diese Kinder ... sind ja meistens ein oder zwei in irgendeiner Klasse integriert ..., das heisst die Eltern an sich kennen sich ja nicht. Und jeder ist ein bisschen alleine mit diesem ganzen Thema. Und die Kinder auch. Das finde ich nämlich übrigens auch nicht toll. Ich finde, wenn man ein Kind ist in einer Klasse, das behindert ist, finde ich es eigentlich fast ein bisschen eine Zumutung. Weil, ich meine, ich möchte auch nicht alleine irgendwo sein, wo ich anders bin, oder? Und ich finde das eigentlich noch schwierig. Klar, ich habe sie einmal darauf angesprochen, aber wenn man halt nur Eines hat, dann hat man halt nur Eines. Aber das war so mein Gedanke, eine Elterngruppe zu gründen, weil ich gefunden habe: Ja, alle machen sich dieselbe Gedanken (...) rotieren wie, was, wo und, und, und stehen eigentlich recht alleine da. Weil sonst Eltern ... ich meine ich kann schon mit Eltern sprechen, aber die haben alle dieses Thema nicht, das ich habe. Und sonst, Eltern können sich ja recht gut austauschen ... ja auch über die Kinder und was so Themen sind und ähm ... so habe ich gefunden ... habe ich diese Elterngruppe gegründet. Wir sind jetzt bis zu sechs Eltern ... ääh neun. Sechs bis neun jeweils, die kommen. Und ich finde, das ist ein sehr guter Austausch. Und jetzt sind wir wie dran, dass wir sagen: Wir möchten auch ein Sprachrohr zu den Schulen bilden. Nicht um zu sagen: „Das habt ihr alles nicht gut gemacht“, sondern um aus Sicht der Eltern zu überlegen, was genau es bräuchte, damit man sich wohler fühlen würde, dass man sich aufgehobener fühlt, dass man eben weniger Druck ... vielleicht empfindet. Oder was für Infrastrukturen braucht es denn, damit man das Ganze umsetzen kann. Also von dem her finde ich es eben noch spannend, gibt es jetzt eine solche ... ja nicht, dass man nur jammert, sondern dass man auch überlegen kann: „Ja, was ist es denn?“ Und einfach zumindest mal ein Austausch. Und so wie

es aussieht, sollten wir das auch hinkriegen, dass dieser Leiter ... Schulleiter einmal in unsere Gruppe kommt und auch hören will, was so für Themen da sind.

I: Sie haben gesagt die Integration ist doch noch ein Thema für Sie in dem Fall?

C: Jein. Es ist halt so entstanden. Weil ich damals ja noch gar nicht gewusst habe, wo mein Kind landen wird. Und deshalb ist es jetzt immer noch klar: Mein Kind ist jetzt separiert. Er wird auch dort bleiben. Ich werde das überhaupt nicht forcieren. Aber es ist jetzt halt wie noch ... mmmh, das ist jetzt halt so ein wenig gewachsen aus dieser Elterngruppe raus. Also und ich finde einfach ..., weil ich finde, es ist einfach ein wahnsinnig grosses Thema. Und ich habe vielleicht bei der X in der Wohnschule gearbeitet. Wohnschule ist für leicht geistig Behinderte, damit sie selbstständig wohnen können. Und ich denke, es war auch dort immer ein Thema: In die Gesellschaft rein gehen können. Und ich finde, diese Integration ist ja ein bisschen etwas ähnliches, einfach auf der Schulebene. Vielleicht habe ich deshalb auch ein bisschen das (lacht) Interesse, auch persönlich. Auch dort etwas weitergestalten zu können. Und ich finde deshalb eben auch ..., deshalb habe ich mich auch sehr gefreut, weil ich finde: Doch, es muss glaub wirklich noch ein bisschen hingeschaut werden und es müssen noch Dinge geschehen, damit das funktionieren kann (lacht).

I: Würden Sie sich etwas für andere Eltern wünschen, die jetzt auch den Prozess durchlaufen oder noch durchlaufen werden?

C: Wünschen ... ja ... das Gefühl, das ich sicher am meisten erlebe, ist diese Hilflosigkeit. Also viele, viele Eltern, die jetzt gef- ... die ich jetzt erlebt habe, die sehr ... irgendwann ... also ich ja auch ein Stück weit ... also so ein Hü- ... ja doch ... so eine Hilflosigkeit, weil man einfach nicht weiss, was. Oder man kämpft gegen ... gegen (...) Lehrpersonen, wo sie das Gefühl haben, dass sie das nicht wollen. Oder sie unterstützen einem nicht darin und so weiter. Also ich glaube ... oder einfach mehr so dieses ... dass es dafür von beiden Seiten ein Verständnis geben kann. Also, dass die Eltern nicht nur erwarten können: Nur weil ich jetzt ein behindertes Kind habe, dass alles auf den Kopf gestellt wird und auch die Lehrpersonen nicht erwarten können, dass ein behindertes Kind jetzt so funktioniert wie jedes andere normale Kind. Also ja. Ich glaube so dieses ... und ich habe gemerkt: Ja, wir auch. Ich habe ... es hat mir auch recht den Atem genommen irgendwann so puuh (gut hörbares Ausatmen) ... ich mochte nicht mehr immer hinstehen. Und das erlebe ich jetzt bei vielen Eltern einfach. Und ich denke, viele Eltern, die ich kenne, sind jetzt stark und machen sich stark dafür und kämpfen dafür. Und ich finde, es können es aber auch nicht alle. Also man kann ... ja und ich denke es braucht einfach sehr viel Kraft und sehr viel (...) Mut auch zu sagen was man möchte. Und, und ... aber manchmal mag man einfach gar nicht mehr (lacht). Ich glaube so das, dass es nicht immer so (...) so ein ... so ein Frust und so ein Krampf und so ein ... weiss auch nicht ... so ... so irgendwie ... so viel Atem braucht. Sondern, dass es wie einfach ... nicht immer ... ja einfach ein Austausch und ein gemeinsamer Weg sein kann, den man geht. Und nicht immer so ein ... bis man irgendwie quasi am Boden ist und dann muss man sich wieder 'aufraffen' (lacht).

15.9 Kategoriensystem

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
1. Kooperation & Kommunikation mit Lehr- und Fachpersonen	1.1 Rechtliche Grundlagen	Aufklärung über rechtliche Grundlagen	<p>I: <i>Wurden Sie über die rechtlichen Grundlagen aufgeklärt? Wie das rechtlich aussieht mit Integration/ Separation?</i></p> <p>C: <i>Rechtlich ... was hatte man müssen? (lacht) Nein. Also ich wüsste gerade nichts.</i></p> <p>I: <i>Also mit dem Gleichstellungs- mit der Behindertenkonvention all das. Da wurden Sie nie darüber informiert?</i></p> <p>C: <i>Mmh (verneinend).</i></p>
	1.2 Beratung	Umfasst Aussagen zur Hilfestellung und Unterstützung in der Zusammenarbeit, dem Aufzeigen von Optionen und Handlungsplänen	<p>D1: <i>Das ist die ... diejenige die eigentlich Tipps gegeben hat: Was für einen Stuhl, was für Tische, was für ähm (...) wie kann man ... also wie muss man mit diesem Kind umgehen. Weil er hat ja noch ein bisschen eine Sehbehinderung. Was braucht er?</i></p>
	1.3 Transparenz	Bezieht sich auf das Offenlegen von Informationen, Prozessen und allenfalls Handlungen und Gedanken, die dahinter stehen	<p>B: <i>... der Schulleiter ist dann auch vor mich hin gestanden und hat gesagt: „Da, unsere Lehrer handeln nach bestem Wissen und Gewissen.“ Und was nach der Schulhaustür sei, gehe uns nichts an.</i></p>

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	1.4 Mitbestimmung & Wertschätzung	Umfasst den Einbezug der Eltern in den Entscheidungsprozess, die Gleichberechtigung im Gespräch, sowie Aussagen über aktives Zuhören und dem Ernstnehmen des Gegenübers	<p>D2: Doch. Sie fragen immer. Es ist die Standardfrage: „Wie empfinden Sie empfinden Sie den Dk? Wie sehen Sie den Dk? Was erleben Sie mit dem Dk?“ Das sind so ‚Floskeln-Fragen‘. Wo man dann etwas von sich gibt. Also ... oder versucht etwas Authentisches von sich zu geben und dann ist das so und dann: „Mmh“ (zustimmend). Und dann wird auch ein bisschen ... ich möchte jetzt keine Missverständnisse ... aber auch so: „Mmh. Mmh. Mmh.“</p> <p>Mmh. Mmh. Mmh“ (zustimmend). Und dann geht man weiter. Oder das ist (...) ja. Sie können auch ein bisschen ... sie können auch ein bisschen mit einer Wand sprechen.</p>
	1.5 Gewährleistung Kommunikation	Bezieht sich auf die Regelmässigkeit der Kommunikation und Aufrechterhaltung der Kommunikation auch in schwierigen Situationen sowie auf Zugangsweisen zur Kommunikation (z.B. Telefon, Brief, SMS, WhatsApp) und Erreichbarkeit der Ansprechpartner	<p>F: Ja, dass man einfach immer offen darüber reden konnte und auch, ich habe jetzt auch anrufen können, privat, ihr, der Frau Y [KLP und SHP] z.B., wenn etwas gewesen ist oder sie hat mir dann in ein Heft reingeschrieben, wenn irgendetwas, wenn sie gefunden hat, uhh, da müssen wir ein wenig drauf achten oder was meinen Sie? Kommunikation allgemein, das ist am hilfreichsten gewesen, das direkte Gespräch, im Prinzip.</p>

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
2. Erfahrungen mit der Integration	2.1 Lernentwicklung	Umfasst Aussagen über die Schulfächer und den Lernfortschritt in einzelnen Bereichen	L: Ja, genau. Also, ich glaube schulische Förderung ist besser in der Integration. ... Also, in den klassischen Kulturtechniken.
	2.2 Selbstkonzept und individuelle Merkmale	Umfasst Aussagen über das Selbstwertgefühl des Kindes, den Vergleich des Kindes mit Anderen sowie über körperliche und charakterliche Dispositionen des Kindes	I: Dass das Selbstwertgefühl ein bisschen unten war? G: Das denke ich schon. Das merken sie auch ziemlich schnell, dass sie halt nicht gleich sind. Also, ich meine jetzt vor allem in der Schule.
	2.3 Soziale Kontakte, Freundschaften, soziales Eingebundensein, Entwicklungsschere und Stigmatisierung	Umfasst Aussagen über die Freundschaften und sozialen Kontakte des Kindes, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (wie zum Beispiel: Spielplatz, Vereine, Religionsunterricht in der Gemeinde usw.), sowie Aussagen über die Diskrepanz zwischen Entwicklungs- und Lebensalter	F: Also, ein Vorteil ist eben, eindeutig, dass sie im Dorf alles miterleben durfte. Auch mit Räbeliechti-Umzug, und und und, was da seit Kindergarten immer alles dazugehört und aufs Sommerfest im Schulhaus. ... Die Fk wird auch von ganz vielen gekannt. Ist nicht irgendein anonymes Kind. Oder ja, das man eben nur in der Schule sieht und mehr weiss man eigentlich nicht von ihr. Ja, das ist wirklich der grosse Vorteil gewesen. Auch für sie. H1: ... Einfach so die Reife und so, ist halt bei ihr einfach schon noch nicht so da gewesen wie bei den anderen. Ja. Eben, sie hat noch mit der Barbie gespielt und die anderen halt nicht mehr und dann haben sie auch nicht mehr gross abmachen wollen.

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	2.4 Selbstständigkeit und adaptive Fähigkeiten	Umfasst Aussagen über soziale und praktische Fähigkeiten, welche es dem Kind ermöglichen im Alltag zu funktionieren und Aussagen zu Aktivitäten, welche das Kind ohne Hilfe ausführt	A: Weil heute er derjenige, wahrscheinlich von allen, der alleine schwimmen gehen kann, der alleine ... also kann ins Hallenbad. Er fährt mit dem Velo zum Fussballplatz hoch, er geht selbstständig zum Religionsunterricht, er geht einkaufen, er kommt mit dem Zug Nachhause. Er ist heute vierzehn Jahre alt. Er macht das alles selbst.
	2.5 Haltung und Kompetenz der Institution und der Fachpersonen	Umfasst Aussagen über die Arbeitseinstellung, Verhaltensweisen, Kompetenzen und Ansichten der betreuenden Lehr- und Fachpersonen, sowie Aussagen über die Haltung und Kompetenz der Institution allgemein	G: Gut, so, der grösste Nachteil war, wenn die Heilpädagogin nicht da gewesen ist, hat man sie einfach dort liegen gelassen. Sie hat einfach nichts gemacht. Also, ich hätte sie auch zu Hause behalten können. B: Aber damals hatte ich wirklich das Gefühl ich müsse dankbar sein. Man hat mir immer gesagt ich müsse dankbar sein, dass dieses Kind dort aufgenommen wird. Und es sei doch schöner, wenn die Lehrerin das möchte und nicht an einem Ort, an dem sie nicht willkommen ist.
	2.6 Infrastruktur, Ressourcen und Örtlichkeit der Institution	Umfasst Aussagen über die Organisation, Struktur und Ausstattung der örtlichen Begebenheiten, Aussagen über die Klassengrösse oder -zusammensetzung über finanzielle und zeitliche Ressourcen der Schule und die geografische Nähe oder Distanz der Institution zum Wohnort	C: Jaaa, also ich denke (...) ja, ich denke für mich sind die Nachteile wirklich viel (...) äähäh so ein wenig von der Rahmenbedingungen her gewesen. Also in dem man halt wirklich sagt ... eben, wie die Logo ist nicht vor Ort. Das heisst man muss wieder, weil dieses Kind das ja nicht alleine kann. Man wird wieder aufgeboten, man kann eine Stunde vor der Logo sitzen und so weiter ...

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
3. Erfahrungen mit der Separation	3.1 Lernentwicklung	Umfasst Aussagen über die Schulfächer und den Lernfortschritt in einzelnen Bereichen	<p>H2: ... Also, sie hat einfach angefangen, so abgehackte Wörter und abgehackte Sätze. Und das hat sie vorher nicht gehabt, wirklich nicht. Und wir reden ja zu Hause auch nicht so. Und in der Schule hat sie vorher auch nicht unbedingt so geredet.</p> <p>A: Sie haben einen anderen Stundenplan, der wahrscheinlich auch den gesunden Kindern besser passen würde. Sehr handlungsorientiert arbeiten zu können, umfassend lernen zu können, in einem anderen Tempo lernen zu können. Und da könnte man eventuell auch an einer Regelschule gewisse Dinge von einer Sonderschule übernehmen.</p>
3.2 Selbstkonzept und individuelle Merkmale des Kindes		Umfasst Aussagen über das Selbstwertgefühl des Kindes, den Vergleich des Kindes mit Anderen, die Selbstidentifikation, sowie Aussagen über körperliche und charakterliche Dispositionen des Kindes	<p>H1: ... Aber hier ist sie jetzt (unv.) fast die Beste und das ist dann natürlich auch für sie ein bisschen, ein kleines Erfolgserlebnis und so und eben, das sind dann mehr die Vorteile und dann halt auch die Vorteile, hier können sie natürlich auf die Kinder zugehen.</p> <p>C: Also er geht extrem gerne. Er ist so stolz auf seine Schule. So ‚<u>meine</u> Schule‘.</p>

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	3.3 Soziale Kontakte, Freundschaften, soziales Eingebundensein und Stigmatisierung	Umfasst Aussagen über die Freundschaften und sozialen Kontakte des Kindes, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (wie zum Beispiel: Spielplatz, Vereine, Religionsunterricht in der Gemeinde usw.)	<p>F: Und in O, das vielleicht, dass sie in der Schulfreundschaft sehr eng sind, aber ausserhalb sieht man sich dann eigentlich gar nicht. [Was hier im Dorf halt viel mehr der Fall ist, weil man sich halt auch nach der Schule noch draussen trifft und so.] Und zu O, ja, eben, da geht jeder wieder heim und ja, für sich, und fertig. Das ist vielleicht ein wenig der Nachteil.</p> <p>F: Dort ist dann niemand daheim. Jeder wohnt irgendwo anders. Da ist es dann komplizierter, wenn die Kinder dann irgendwie am Nachmittag abmachen wollen.</p>
	3.4 Selbstständigkeit und adaptive Fähigkeiten	Umfasst Aussagen über soziale und praktische Fähigkeiten, welche es dem Kind ermöglichen im Alltag zu funktionieren und Aussagen zu Aktivitäten, welche das Kind ohne Hilfe ausführt	C: Also er macht am Morgen ... wenn ich ihm sage: „So jetzt musst du dich bereit machen“ dann zieht er die Schuhe an und sagt: „Tschüss Mami!“ Und dann will er gehen.
	3.5 Haltung und Kompetenz der Institution und der Fachpersonen	Umfasst Aussagen über die Arbeitseinstellung, Verhaltensweisen, Kompetenzen und Ansichten der betreuenden Lehr- und Fachpersonen, sowie Aussagen über die Haltung und Kompetenz der Institution allgemein	E1: ...Wir hatten jetzt sich eine interne Schulung von dieser ‚aktive Kommunikation‘ und ja ich finde dort sind dann auch vier Mitarbeiter dabei gewesen, die auch hören wollten wie das geht. Die sich interessiert haben. Und ich finde einfach man hat das ... also für mich war das schön. Auch: Ah auch (unv.) und so. Es war an einem Nachmittag. Sie hätten dort

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
			<p>glaube ich schon frei gehabt. Und natürlich können sie es aufschreiben, aber trotzdem. So nach dem Motto: Ja, wir wollen das auch können. Wir machen das. Wir interessieren uns dafür, wir wollen Neues lernen.</p> <p>F: Eben, die HPS ist halt immer so ein wenig, eben, da komm ich dann wieder. Ich bin ja schon die, die sie so ein wenig unter eine Käseglocke tut, gern. Und die HPS ist natürlich im gewissen Sinn schon auch ein wenig so. Es ist immer alles schön in einem geschützten Bereich.</p>
	3.6 Infrastruktur, Ressourcen und Örtlichkeit der Institution	Umfasst Aussagen über die Organisation, Struktur und Ausstattung der örtlichen Begebenheiten, Aussagen über die Klassengröße oder -zusammensetzung über finanzielle und zeitliche Ressourcen der Schule und die geografische Nähe oder Distanz der Institution zum Wohnort	<p>B: Was vielleicht ein Nachteil sein könnte: Die verschiedensten Behinderungen. Das macht es natürlich nicht einfacher. Weil wenn in einer Klasse so viele unterschiedliche Behinderungen sind, dann kann diese Lehrerin diese Klasse nicht wirklich zusammen halten. Also da ist immer ein ‚Geläuf‘. Da muss man dann vielleicht wieder zwei raus nehmen und mit diesen wieder ein bisschen Schule ... Unterricht geben.</p> <p>C: Ich habe Therapien intern jetzt. Also das heisst die Logo machen sie halt dort vor Ort. Die Physio werden sie auch vor Ort integrieren. [Und vorher bin ich halt am Nachmittag,</p>

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
4. Auswirkungen des Schulwechsels auf die Familie.		Umfasst Veränderungen in der Zeitkapazität, Veränderungen der sozialen Kontakte, sowie der Freizeitgestaltung	<p>wenn er frei hatte, einmal zur Physio gerannt und einmal zur Logo gerannt und einmal dort hin gerannt.] Und jetzt merke ich: Wenn er jetzt Zuhause ist, dann ist er jetzt Zuhause. Oder? Und das ist sehr schön</p> <p>C: ... Vorher bin ich mit ihm in den Elternschwimmkurs. Ich ging auch Schwimmen. Und für mich ist es jetzt einfach wirklich eine riesen Entlastung. Ich habe das Gefühl ich werde wie unterstützt jetzt. In dem sie ... es sind halt auch Aufgaben, die ich vorher alle selbst übernommen habe ... halt auch übernehmen.</p> <p>G: Ja, also, ich bin beruhigt arbeiten gegangen. Ja, also, wie soll ich das erklären? Ich habe gewusst, sie ist da in guten Händen, sagen wir es so.</p> <p>L: Also, ich wünschte mir, dass die anderen Eltern den Mut oder die Kraft haben, auch dranzubleiben. Einfach dranbleiben. Weil wir müssen schon zusammen ein bisschen die, die von unten her die Sachen verändern. Und nicht nur an ihr Kind denken, sondern ans Gesamte. Aber das wünsche ich mir für andere, für alle Eltern.</p>
5. Haltungen und Gedanken der Eltern	5.1 Wünsche und Vorschläge	Umfasst Wünsche und Vorschläge in Bezug auf die Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Lehr- und Fachpersonen, sowie anderen Eltern, Lehrerverhalten, sowie Wünsche für das eigene Kind	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
			<p>D1: Ich glaube es bräuchte ganz dringend eine Stelle, eine Beratungsstelle, für Eltern. Das fände ich wichtig. Ein Coach für Eltern. Wo müssen sie aufpassen? Ein ... eine ... eine Schnittstelle zwischen Eltern, Lehrern, weil es ist immer zu emotional. Immer. Zwischen Eltern und ... und Lehrern. Es braucht einen Kontrolleur. Einen ausserstehenden Kontrolleur, der das wirklich, wirklich kann, der tran- ... der reinschauen kann und das transparent ist. Das fände ich ganz wichtig für alle Beteiligten. Und zwar unangemeldet reinschauen kann.</p>
	5.2 Themen, welche die Eltern beschäftigen	Umfasst Aspekte, welche sich nicht spezifisch auf Integration oder Separation beziehen wie beispielsweise: Gedanken, Einstellungen, Erfahrungen und Emotionen in Bezug auf die Beschulung des Kindes, den daran beteiligten Personen, den Schulwechsel, sowie die Behinderung und Zukunft des Kindes	<p>C: Also den Weg ... ja also schon so die ... ja ich meine dann mehr ... ja, heisst das jetzt ein Heim? Also heisst das jetzt ... also kommt jetzt so der ganze Rattenschwanz? Oder mit die Sch- ... mit so einer heilpädagogischen Schule mit ... mit Heim, wenn wir einmal nicht mehr können. Mit, mit Aussenwohngruppen, mit ... also das was ich halt</p> <p>D1: Trauer. Das ist eine grosse Trauer. Das ist ein ... das ist ein Loslassen. Das ist ... äh leider noch mit ein bisschen Wut drin. Ähm (...) Versagen vielleicht auch noch, aber hauptsächlich Trauer. Es ist die Trauer für das eigene Kind oder für (...) für ähm ja. Ja. Das ist eigentlich mehr das. Schon eigentlich tiefe Trauer dahinter.</p>