

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Department für Heilpädagogik und Rehabilitation



Masterarbeit

**Befunde zur Umschulung von Schülern mit
Beeinträchtigungen der körperlichen und
motorischen Entwicklung von der allgemeinen
Schule auf die Förderschule.**

Vorgelegt von:

Dagmar Fretter

Hunsrückstraße 16, 50739 Köln

Matrikelnummer: 5421195

dfretter@smail.uni-koeln.de

0178/1964974

Eva Viefhaus

An der Bastion 7, 50679 Köln

Matrikelnummer: 5468078

Eva.Viefhaus@gmx.de

0157/77620905

Erstgutachter: Prof. Dr. Jens Boenisch

Zweitgutachter: Prof. Gerd Hansen

Abgabedatum: 16.01.2017

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
1.1	Hinführung zum Thema.....	5
1.2	Darstellung des Forschungsinteresses und der Forschungsfrage.....	6
2	Darstellung des theoretischen Hintergrunds.....	7
2.1	Definition Körperbehinderung und andere relevante Behinderungsformen.....	7
2.1.1	Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen.....	9
2.1.2	Spina Bifida.....	9
2.1.3	Progrediente Erkrankungen.....	10
2.1.4	Chronische Erkrankungen.....	10
2.1.5	Epilepsie.....	11
2.1.6	Fehlbildungen.....	12
2.1.7	Komplexe Behinderungen.....	12
2.1.8	Autismus-Spektrum.....	13
2.1.9	Entwicklungsstörung und AD(H)S.....	14
2.2	Förderbedürfnisse und Entwicklungsbedingungen für Schüler mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung.....	14
2.3	Von der Integration zur Inklusion.....	16
2.4	(Schulische) Inklusion.....	19
2.5	Statistiken zur Inklusion.....	21
2.6	Umschulung: Zahlen und Fakten.....	23
2.7	Rahmenbedingungen schulischer Inklusion für Schüler mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung.....	25
3	Empirische Studie.....	35
3.1	Fragestellung.....	35
3.2	Forschungsdesign.....	36
4	Qualitative Forschung.....	39
4.1	Hypothesen.....	39
4.2	Konstruktion.....	40
4.3	Durchführung.....	41
4.4	Auswertung.....	42
4.5	Ergebnisse.....	43
4.5.1	Schulische Rahmenbedingungen.....	45
4.5.2	Unterrichtliche Rahmenbedingungen.....	46
4.5.3	Kooperation.....	47
4.5.4	Klassenklima.....	48
4.5.5	Verhältnis zwischen dem Kind und den Mitschülern.....	49
4.5.6	Verhältnis zwischen dem Kind und den Lehrern/Mitarbeitern.....	50
4.5.7	Situation der Eltern.....	52
4.5.8	Bewertung der Grundschulzeit.....	52
4.5.9	Gründe für die Umschulung.....	53
4.6	Hypothesenüberprüfung.....	54

5	Quantitative Forschung.....	55
5.1	Hypothesen	55
5.2	Konstruktion	56
5.3	Durchführung.....	57
5.4	Auswertung.....	58
5.5	Ergebnisse.....	59
5.5.1	Schulische Rahmenbedingungen	61
5.5.2	Unterrichtliche Rahmenbedingungen	62
5.5.3	Kooperation.....	63
5.5.4	Klassenklima.....	64
5.5.5	Verhältnis Kind – Mitschüler.....	64
5.5.6	Verhältnis Kind – Lehrer/Mitarbeiter	65
5.5.7	Situation der Eltern	66
5.5.8	Gründe für die Umschulung.....	66
5.5.9	Qualitative Aspekte der Studie	70
5.6	Hypothesenüberprüfung.....	72
6	Zusammenfassende Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	73
6.1	Erfahrungen.....	73
6.1.1	Schulische Rahmenbedingungen	73
6.1.2	Unterrichtliche Rahmenbedingungen	74
6.1.3	Kooperation.....	75
6.1.4	Klassenklima.....	76
6.1.5	Verhältnis zwischen dem Kind und den Mitschülern.....	76
6.1.6	Verhältnis zwischen dem Kind und den Lehrern/Mitarbeitern.....	77
6.1.7	Situation der Eltern	77
6.2	Gründe für die Umschulung.....	78
7	Pädagogische Konsequenzen.....	84
8	Diskussion.....	88
9	Schlusswort.....	92
10	Abbildungsverzeichnis.....	93
11	Literaturverzeichnis	94
12	Eidesstattliche Versicherung.....	101
13	Anhang.....	102
13.1	Qualitativ.....	103
13.1.1	Elternbrief	103
13.1.2	Lehrerbrief	104
13.1.3	Leitfaden	105
13.1.4	Tabelle zum motorischen Entwicklungsstand	108
13.1.5	Transkripte.....	109
13.1.5.1	Transkript Interview 1 – 12.10.2016.....	109
13.1.5.2	Transkript Interview 2 -13.10.2016	126
13.1.5.3	Transkript Interview 3 - 24.10.2016	137

13.1.5.4	Transkript Interview 4 - 26.10.2016	157
13.1.5.5	Transkript Interview 5 - 16.11.2016	167
13.1.6	Kategorisierung Tabelle.....	184
13.2	Quantitativ.....	202
13.2.1	Schulleiterbrief.....	202
13.2.2	Fragebogen mit Anschreiben für Eltern.....	203
13.2.3	Gründe zur Umschulung.....	211
13.2.4	Gründe zur Umschulung - Diagramm.....	214
13.2.5	Tabelle mit Mittelwerten.....	215
13.3	CD mit Tonaufnahmen der Interviews und SPSS-Datensatz	218

1 Einleitung

„Inklusion an der Regelschule Wunschenken!“

(FRAGEBOGENNUMMER 41)

Wie bildet sich eine solche Meinung? Welche Erfahrungen haben Eltern¹ mit der inklusiven Beschulung ihrer Kinder gemacht? Befunde zur Umschulung von Schülern² mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung von der allgemeinen Schule auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sollen zeigen, welche Erfahrungen Eltern zu solchen Aussagen bewegen und aus welchen Gründen sie sich dann für die Umschulung entschieden haben.

1.1 Hinführung zum Thema

Spätestens mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist der Begriff *Inklusion* in aller Munde. Die jahrzehntelange Forderung nach einer *Schule für alle* wurde in dieser Konvention politisch festgeschrieben und zum Grundsatz für die deutsche Schullandschaft erklärt. *Alle* schließt Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen ein, wodurch sich vielerlei Konsequenzen für die Schulentwicklung in Deutschland ergeben haben. Denn die Vertragsstaaten der Vereinten Nationen verpflichten sich mit der UN-Behindertenrechtskonvention ein inklusives Schulsystem zu gewährleisten, sodass seitdem vermehrt Schüler mit Behinderungen inklusiv an allgemeinen Schulen beschult werden. Eltern von Kindern mit Förderbedarf erhalten dadurch die Wahlfreiheit, ihr Kind auf einer allgemeinen Schule oder auf einer Förderschule unterrichten zu lassen. Trotz dieser Wahlmöglichkeit liegt die Anzahl an inklusiv beschulten Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen bei lediglich 25%.

Wirft man einen Blick auf die Schülerschaft der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zeigt sich, dass jeder siebte Schüler dieser Schulform zuvor eine allgemeine Schule besucht hat (BERGEEST ET AL. 2015, 95). Auch eine Lehrerin einer Förderschule mit diesem Förderschwerpunkt bestätigte dies in einem früheren Interview: „Und da haben wir auch die Erfahrung gemacht, dass [...] wir immer wieder Kinder haben, die aus der Grundschule zurückkommen und wirklich auch zum Teil

¹ Mit diesem Begriff sind auch Erziehungsberechtigte gemeint, die nicht die leiblichen Eltern der Kinder sind. Zur Vereinfachung sowie Verbesserung der Lesbarkeit wird lediglich ein Begriff verwendet.

² Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit lediglich die maskuline Form verwendet. Die weibliche Form ist hier mit inbegriffen. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

traumatisiert sind“ (aus: VIEFHAUS 2014, 65). Demnach werden regelmäßig Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung von der allgemeinen Schule auf die Förderschule umgeschult. Es zeigt sich, dass die Umschulung aus der Inklusion in die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ein aktueller Trend ist, dessen Beweggründe in der vorliegenden Arbeit genauer untersucht werden.

1.2 Darstellung des Forschungsinteresses und der Forschungsfrage

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen verschiedene Befunde aus einer Literaturanalyse und eigener empirischer Forschung zur Umschulung aus der inklusiven Beschulung an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Dabei wird das Augenmerk auf die Erfahrungen und Gründe für die Umschulung aus Elternsicht gelegt. Welche Erfahrungen haben die Eltern mit der inklusiven Beschulung gemacht und welche Faktoren haben sie zur Umschulung ihres Kindes auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung bewegt? Das Ziel ist, pädagogische Konsequenzen für die zukünftige inklusive Schulentwicklung abzuleiten. Die hierfür angenommenen Grundannahmen sind folgende:

Die schlechten Erfahrungen mit der inklusiven Beschulung sind für Eltern Gründe für die Umschulung. Was ein Grund für die Umschulung ist, ist ein Wunsch für Veränderung im Schulsystem. Dabei haben positive Erfahrungen Vorbildcharakter und negative Erfahrung verweisen auf Schwierigkeiten und Verbesserungsmöglichkeiten. Sollten die Rahmenbedingungen an der allgemeinen Schule nicht genügend angepasst sein, entscheiden sich die Eltern gegen diese.

Um abschließend pädagogische Konsequenzen und notwendige Bedingungen für eine gelingende schulische Inklusion abzuleiten, wird wie folgt vorgegangen:

Zunächst wird der theoretische Hintergrund des Forschungsprojektes aufgezeigt, in dem die Komplexität des Bereiches der Körperbehindertenpädagogik und des Begriffes *Inklusion* dargestellt wird. Anschließend werden die aktuellen Zahlen zur Inklusion von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen dargelegt. Zudem werden bereits gewonnene Erkenntnisse aus aktueller Forschung zur Umschulung vorgestellt. Daraufhin werden notwendige Rahmenbedingungen für die schulische Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung formuliert. Diese Aspekte bilden die theoretische Grundlage für die anschließende empirische Studie. Nachdem das Forschungsdesign

veranschaulicht wurde, werden zunächst die qualitative Erhebung mit deren Ergebnisse vorgestellt. Aufbauend darauf wird die quantitative Erhebung erläutert und deren Ergebnisse herausgearbeitet. Nachfolgend werden die Ergebnisse beider Teile der Studie zusammengetragen und abschließend werden aus den Gründen für den Schulwechsel konkrete notwendige Voraussetzungen und Veränderungen für die inklusive Schulentwicklung formuliert.

2 Darstellung des theoretischen Hintergrunds

2.1 Definition Körperbehinderung und andere relevante Behinderungsformen

In diesem Teilkapitel wird zunächst die Schülerschaft des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung vorgestellt, indem der Begriff der Körperbehinderung definiert und erläutert wird. Zudem werden Behinderungsformen und daraus resultierende Förderbedürfnisse dargestellt. Dies sind Aspekte, die von einer inklusiven allgemeinen Schule anerkannt und geleistet werden müssen, weswegen sie an diesem Punkt der vorliegenden Arbeit thematisiert werden.

Die dieser Arbeit zu Grunde liegende Definition von Körperbehinderung ist von LEYENDECKER (2005, 21) formuliert:

„Als körperbehindert wird eine Person bezeichnet, die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist.“

Hierbei werden Körperbehinderungen mit motorischen Behinderungen gleichgesetzt. Die vorangegangene Definition zeigt die Vielfalt und Komplexität des Begriffs der Körperbehinderung auf. HANSEN (2006) führt an, dass der Begriff der Körperbehinderung „durch eine Nomenklatur, in der eher von Beeinträchtigung der *körperlichen und motorischen Entwicklung* gesprochen wird“ (69), ersetzt wird. Im engeren Sinne werden „Menschen als beeinträchtigt in ihrer körperlichen und motorischen Entwicklung“ angesehen, „wenn sie infolge einer Schädigung einer Körperfunktion oder –struktur [...] Schwierigkeiten bei der Durchführung von Aktivitäten [...] haben und Probleme bei[m] Einbezogensein in Lebenssituationen [...] erleben“ (HANSEN 2006, 69). Die genannten Schwierigkeiten können gegebenenfalls durch ungünstige Umweltfaktoren (wie beispielsweise fehlende Barrierefreiheit) erschwert oder bei günstigen Umweltfaktoren

verbessert werden. Die Schädigungen der körperlichen Funktionen können in drei Kategorien gegliedert werden. Neben den (a) „angeborenen oder erworbenen“ Schädigungen, gibt es (b) „überwindbare oder dauerhafte“ Schädigungen, sowie (c) „physiologische oder anatomische Veränderungen des Stütz- und Bewegungsapparates oder chronische Erkrankungen“ (wie beispielsweise Spina Bifida) (HANSEN 2006, 69).

Zudem können (schwerwiegende) Begleiterscheinungen und Krankheiten, wie unter anderem Wahrnehmungsstörungen, Entwicklungsstörungen, motorische Beeinträchtigungen oder Epilepsie auftreten. Daher ist die Schülerschaft der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sehr heterogen. Diese Heterogenität ist in den letzten Jahrzehnten noch größer geworden, welches im Folgenden genauer erläutert wird (BERGEEST ET AL. 2015, 95).

Eine Tabelle von BERGEEST ET AL. (2015) zeigt, dass die Schülerschaft der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sich hauptsächlich aus Kindern mit infantiler Cerebralparese, Querschnittlähmung, Muskelerkrankungen, Epilepsien, chronische Erkrankungen und Fehlbildungen zusammensetzt. Zu der Schülerschaft einer Schule mit diesem Förderschwerpunkt zählen zunehmend auch Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung und ADS/ADHS. Der Wandel der Schülerschaft in den letzten Jahrzehnten kann mit Fortschritten der Pränataldiagnostik und daraus resultierenden Schwangerschaftsabbrüchen erklärt werden, ebenso könnte diese Entwicklung auch ein „Hinweis auf eine stärkere Integration in die Allgemeine Schule sein“ (BERGEEST ET AL. 2015, 94).

Ausgehend von dieser allgemeinen Darstellung der Schülerschaft, können anhand der *International Classification of Functioning, Disability and Health (kurz ICF)* genauere Einordnungen der jeweiligen Störungsbilder erfolgen. Die Kategorien sind in der *International Classification of Diseases (kurz ICD-10. Revision)* zu finden (LEYENDECKER 2005, 21).

Die von BERGEEST ET AL. (2015) genannten Behinderungsformen werden im Folgenden jeweils kurz skizziert, um einen Überblick über die Schülerschaft des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung zu geben. Auf eine ausführliche Darstellung und Erläuterung wird an dieser Stelle verzichtet, da dies der Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zulässt. Zur weiteren Lektüre wird auf BERGEEST ET AL. (2015) verwiesen.

2.1.1 Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen

Die infantile cerebrale Bewegungsstörung (ICP) ist eine „*sensomotorische Störung* (Störung der gegen die Schwerkraft gerichteten Stütz- und Zielmotorik) *als Folge einer frühkindlichen Hirnschädigung*“ (BERGEEST ET AL. 2015, 96). Sie entsteht prä-, peri- oder postnatal beispielweise durch Infektionen, Medikamente, Sauerstoffarmut, Hirnhautentzündung, Hirnblutung oder Anfallsleiden. Die frühkindliche Hirnschädigung hat eine abnorme Muskelspannung mit eingeschränkter Willkürmotorik zur Folge, welche zu hoch, zu niedrig, schwankend oder abrupt wechselnd sein kann. Dies führt zu Bewegungsarmut, Bewegungsüberschuss oder ungezielt ausfahrenden Bewegungen. „Die geplanten Bewegungen können trotz jahrelanger Physiotherapie oft nur bedingt zielgerichtet ausgeführt werden“ (BOENISCH 2016, 54). Es wird zwischen drei Schweregraden und drei Formen der cerebralen Bewegungsstörungen unterschieden. Eine cerebrale Bewegungsstörung kann als „Hemiplegie (eine Körperseite betroffen), Diplegie (zwei Extremitäten, i.d.R. untere Körperhälfte betroffen) oder Tetraplegie (alle vier Extremitäten betroffen)“ (EBD., 54f.) auftreten. Zu den drei Formen gehört als häufigste die Spastik, welche eine ständig erhöhte Muskelspannung meint. Die Athetose tritt nur selten in reiner Form auf, sondern meist als Mischform mit einer Spastik und bezeichnet einen schwankenden Muskeltonus, der in Ruhe meist niedrig und in Bewegung meist hoch ist. Auch die Ataxie tritt nur sehr selten in reiner Form auf und gelegentlich als Begleiterscheinung und umfasst einen zu niedrigen Muskeltonus, der in der Regel zu schwankendem Gang, ständiger Richtungskorrektur und eckigen Bewegungen führt. Neben der Primärstörung, den cerebralen Bewegungsstörungen, welche orthopädische Komplikationen bewirken, gibt es zahlreiche Begleiterscheinungen wie beispielsweise Ess- und Schluckstörung, Sprechstörung, Seh- und Hörstörung sowie Epilepsie oder Lernstörung (BERGEEST ET AL. 2015, 97ff.).

2.1.2 Spina Bifida

Mit Spina Bifida wird „eine Hemmungsfehlbildung des Neuralrohrs“ (BERGEEST ET AL. 2015, 116) bezeichnet. Es handelt sich dabei um eine Verschlussstörung, die sich in der dritten und vierten Schwangerschaftswoche herausbildet. In der weiteren körperlichen Entwicklung des Fötus entwickelt sich daraus eine Fehlbildung des Zentralnervensystems. Von dieser Fehlbildung können folgende Areale betroffen sein: Gehirn, Rückenmark und Rückenmarkshäute. Die Schädigung ist unterschiedlich lokalisiert, je nachdem zu welchem

Zeitpunkt des Verschlusses des Neuralrohrs die Schädigung eintritt. Folgen dieser Fehlbildung können neurologische Symptome, aber auch motorische Lähmungen, entweder mit eingeschränkter Gehfähigkeit oder bis hin zur vollständigen Lähmung mit Rollstuhlabhängigkeit, sein (BERGEEST ET AL. 2015, 116).

Die Ursachen der Schädigung können nicht konkret benannt werden. Es existieren Vermutungen, dass Ursachenkomplexe aus verschiedenen Faktoren zu dieser Schädigung führen können, wie beispielsweise unter anderem Folsäuremangel, Fieber in der Frühschwangerschaft oder mütterlicher Alkohol- und Tabakkonsum.

In Deutschland haben 0,06 – 0,10% der Neugeborenen eine Spina Bifida. „Demnach liegt die Zahl der in Deutschland lebenden Menschen mit Spina Bifida zwischen (geschätzt) 8000 – 12000 (Handbuch Spina Bifida 2013)“ (BERGEEST ET AL. 2015, 116).

2.1.3 Progrediente Erkrankungen

Progrediente Erkrankungen sind solche, die unheilbar sind, sich im Verlauf weiter verschlimmern und unweigerlich zum vorzeitigen Tod führen. In Bezug auf den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sind die meist auftretenden progredienten Erkrankungen progressive Muskelerkrankungen, sowie Anomalien des Sekrets, unheilbare onkologische Erkrankungen, HIV-Infektionen und Multiple Sklerose.

Die meist auftretenden Muskelerkrankungen sind die spinalen Muskelatrophien und die progressive Muskeldystrophie von Typ Duchenne. Beide Erkrankungen führen zu einem Abbau der Muskulatur und es treten Lähmungen sowie Hypotonie auf, sodass die Kraft und die Fähigkeit zur Bewegung immer weiter abbauen (BERGEEST ET AL. 2015, 160ff.).

Als die bedeutendste Sekretanomalie ist die Mukoviszidose anzuführen. Es handelt sich hierbei um „eine Funktionsstörung der schleim- oder schweißproduzierenden Drüsen“ (EBD., 164). Das Sekret, welches sonst in leichtflüssiger Form auf den Schleimhäuten vorhanden ist, ist in diesem Fall dickflüssiger. Dadurch verbleibt es im Körper, ist Nährboden für Krankheiten der Atemwege oder es führt zu Problemen in der Verdauung. Im Laufe der Zeit kommt es zu „Verschlechterungen der Lungen- und Kreislaufleistungen“ (EBD.).

2.1.4 Chronische Erkrankungen

An der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sind chronische Krankheiten wie Asthma, Neurodermitis/Allergien, Diabetes,

Herzkrankheiten, Rheuma, Zöliakie, Hämophilie und Niereninsuffizienz von statistisch besonderer Relevanz. Sie sind gekennzeichnet durch einen „schleichenden Beginn, verlängerter Dauer, lediglich erleichternder bzw. ineffektiver Behandlung [...] und ungünstiger Prognose“ (BERGEEST ET AL. 2015, 143). Diese Krankheiten können mit ständigen Schmerzen, Juckreiz, Atemnot und dadurch einer körperlichen Schwächung, die den Tagesablauf bestimmen, verbunden sein. Auch häufige Krankenhausaufenthalte beeinflussen das Leben von Betroffenen und stellen eine enorme Belastung dar. Durch die Belastung, die aus dem Gefühl des Verlusts der körperlichen Autonomie resultiert, zeigen die Kinder häufiger körperliche Reaktionen wie beispielsweise Aggression, Regression (in Form von Bettnässen), Bauchschmerzen (als Zeichen von Überforderung) oder Ekzeme als Abwehrreaktion. Kinder mit chronischen Erkrankungen streben häufig nach engen Bindungen und suchen Halt und Geborgenheit. Häufig bietet die Familie diese enge Bindung und erfährt durch die Sorge um das Kind eine erhöhte Belastung (BERGEEST ET AL. 2015, 143ff.; BOENISCH 2016, 56).

2.1.5 Epilepsie

Die Epilepsie ist eine Anfallskrankheit „als Ergebnis einer Störung elektrisch-chemischer Vorgänge in den Nervenzellen“ (BERGEEST ET AL. 2015, 136). Der Anfall entsteht durch einen irritierenden Reiz, der auf das Gehirn einwirkt und dadurch eine abnorme Hirnstromentladung auslöst. Den Anfall selbst nehmen die Betroffenen meist nicht bewusst wahr, erst die Reaktionen des sozialen Umfelds spiegeln den Betroffenen den Anfall, der sich in „kurzzeitigen Bewusstseinsstörungen mit starrem Blick von weniger als 30 Sekunden [zeigt] [...], sowie in Form tonisch-klonischer Zuckungen als fokale Anfälle (einzelne Körperteile sind betroffen) oder generalisierte Anfälle (ganzer Körper ist betroffen)“ (BOENISCH 2016, 56). Medikamente können den Betroffenen helfen, weitgehend anfallsfrei zu leben, allerdings bringen diese häufig Nebenwirkungen und Lernverlangsamung mit sich. Es gibt einfache Unterstützungsmaßnahmen zur Vermeidung von Reizen beziehungsweise Anfallsauslösern wie die Vermeidung von Spiegeleffekten und die Rhythmisierung des Tagesablaufs. Epilepsie gehört zu den häufigsten chronischen Erkrankungen. Sie tritt im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung bei schweren Verläufen als Primärerkrankung auf oder als Begleiterkrankung verschiedener Behinderungsformen bei denen eine Schädigung des Zentralnervensystems vorliegt. Zudem existieren verschiedene Formen dieser Erkrankung, welche unterschiedliche Symptome hervorrufen können (BERGEEST ET AL. 2015, 136f.; BOENISCH 2016, 56).

2.1.6 Fehlbildungen

Zu den körperlichen Fehlbildungen an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gehören neben den bereits genannten insbesondere der Kleinwuchs, Folgen der Glasknochenerkrankung und Fehlbildungen des Gesichts sowie Gliedmaßenfehlbildungen. Die Ursachen können in der Zeit der embryonalen Entwicklung verortet werden und sind entweder genetische Mutationen oder auf die Mutter einwirkende Umweltfaktoren wie beispielsweise Hormone oder Strahlung. Die körperlichen Fehlbildungen sind mit einem andersartigen Aussehen verbunden und „stellen eine Abweichung von der morphologischen Norm bzw. der üblichen physischen Entwicklung dar“ (BERGEEST ET. AL 2015, 169). Auf Grund der Stigmatisierungen durch die Umwelt, erleben Betroffene häufig eine besondere psychische Belastung.

2.1.7 Komplexe Behinderungen

Bei einer komplexen Behinderung beziehungsweise Schwerstbehinderung geht nach AO-SF §15 „der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, Sehen oder Hören und Kommunikation erheblich über das übliche Maß hinaus“ (MINISTERIUM FÜR INNERES UND KOMMUNALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2005). Diese Definition verweist auf die Komplexität der Behinderungsform und gibt einen Hinweis auf die Heterogenität der Schülerschaft. Das in dieser Definition angeführte „übliche Maß“, wird nicht weiter ausgeführt und ermöglicht kein umfassendes Bild der Schülerschaft mit komplexer Behinderung. Um eine Vorstellung von Schülern mit komplexen Behinderungen zu erhalten, könne man sich nach BERGEEST ET AL. (2015) Kinder vorstellen, „die in allen Lebensbereichen und bei allen Lebensverrichtungen auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind“ (127) und deren Kontakt zu Mitmenschen durch ihre „geschädigte Körperlichkeit erschwert oder verhindert“ (127) wird. Dies liegt häufig darin begründet, dass die Umwelt die Bedürfnisse und Absichten der Menschen mit komplexen Behinderungen nicht angemessen entschlüsseln kann (EBD. 127). „Trotz der komplexen Beeinträchtigung sind auch diese Schülerinnen und Schüler bildungsfähig“ (BOENISCH 2016, 57). Welche Förderbedürfnisse Schüler mit einer komplexen Behinderung haben, wird in Kapitel 2.2 kurz erläutert.

2.1.8 Autismus-Spektrum

Die Autismus-Spektrum-Störung (kurz: ASS) ist eine neurologische Erkrankung mit unterschiedlichen Verlaufsformen. FREITAG (2014, 187) unterscheidet zwischen (a) der Störung der sozialen Interaktion und Kommunikation sowie (b) den wiederholenden Verhaltensweisen und feststehenden Interessen und Verhaltensweisen.

Als Ursache wird eine Verbindung von genetischen und Umweltfaktoren angenommen, „die u.a. biochemische Veränderungen hervorrufen oder Modifikationen in einzelnen Hirnregionen bewirken“ (BERGEEST ET AL. 2015, 181).

Die Symptome dieser Störung sind sehr heterogen und erscheinen in unterschiedlichen Ausprägungen. Dennoch können einige Auffälligkeiten in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen aufgeführt werden. Ungefähr die Hälfte der Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung verfügen nicht über eine Sprache, die zur Kommunikation ausreicht. Typische Schwierigkeiten sind ungewöhnliche oder fehlende Betonung beim Sprechen, einen auffälligen Sprechrhythmus oder die Echolalie. Außerdem werden oft metaphorische oder ironische Äußerungen wörtlich verstanden oder die Körpersprache als Ergänzung zur verbalen Kommunikation kann nicht eingesetzt werden. Schwierigkeiten im Bereich der Kommunikation können auch mit Problemen im Sozial- und Kontaktverhalten verbunden sein beziehungsweise diese bedingen. So bemerken Menschen mit ASS teilweise nicht, wenn sich Gesprächspartner langweilen oder ihnen nicht folgen können. Menschen mit ASS haben auch oftmals Schwierigkeiten in ihrer Empathiefähigkeit. Im Bereich der Kognition kann es zu Auffälligkeiten im Abstraktionsvermögen, dem Denken und der Phantasie kommen, sowie zu einem Bedürfnis nach Konstanz. Des Weiteren können folgende Symptome auftreten: Schwierigkeiten bei der Aufmerksamkeit, Informationsverarbeitung, Orientierung im Raum, zeitliche Orientierung und motorische Sicherheit. Zudem kann die Angst vor Gefahren fehlen, sowie Aggressionen oder anderes auffälliges Verhalten auftreten (BERGEEST ET AL. 2015, 182).

Im ICD 10 wird aktuell (noch) die Unterteilung in Asperger-Syndrom, frühkindlicher und atypischer Autismus vorgenommen, im DSM-5 („Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ in 5. Auflage) wird jedoch von einem Autismus-Spektrum ausgegangen (REMSCHMIDT ET AL. 2012, 21ff., FALKAI/WITTCHEN 2015). Da in vielen AO-SF die Unterteilung nach der ICD 10 vorgenommen wird, ist diese hier zur Vollständigkeit genannt, jedoch nicht weiter ausgeführt.

2.1.9 Entwicklungsstörung und AD(H)S

Die Kinder mit einer Entwicklungsstörung oder AD(H)S gehören ursprünglich nicht zur Schülerschaft einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass die Schüler durch die meist auftretenden Wahrnehmungsstörungen in großen Klassenverbänden eher überfordert sind, sodass eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ein geeigneter Beschulungsort ist. Dies führt dazu, dass die Schüleranzahl mit Entwicklungsstörungen oder AD(H)S an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung einen relativ hohen Anteil einnimmt (BERGEEST ET AL. 2015, 185).

Diese Kinder zeigen insbesondere Probleme in der sensorischen Integration und kognitiven Entwicklung auf, welche sich unter anderem in Lernschwierigkeiten äußern. Die Ursachen für Entwicklungsstörungen können in den meisten Fällen nicht benannt werden. In wenigen Fällen sind prä-, peri- oder postnatale Störungen zu benennen, „die vermutlich ursächlich im Zusammenhang mit minimalen cerebralen Dysfunktionen stehen“ (BERGEEST ET AL. 2015, 185). Zu den Beeinträchtigungen solcher Kinder gehören in der Entwicklung der Körperwahrnehmung, in der Wahrnehmung in allen Nahsinnen, sowie Störungen der Fernsinne. Häufig kommt es zu einer Dyspraxie. Die Bewegungen werden meistens nicht zielgerecht ausgeführt, das Gleichgewicht zwischen Anspannung und Entspannung der Muskeln kann nicht erzeugt werden. Die Beeinträchtigungen in der sensorischen Integration zeigen sich durch Unlust zur Schule zu gehen, Frustration, Konzentrationsprobleme, leichte Ablenkbarkeit, sowie unkontrolliertes/ impulsives Verhalten. Ein weiteres Problem ist die Voraussetzung eines gewissen psycho-somatischen Entwicklungsniveaus ab der ersten Klasse, welches Kinder mit einer Entwicklungsstörung meist nicht (vollständig) erreichen (BERGEEST ET AL. 2015, 186ff.).

2.2 Förderbedürfnisse und Entwicklungsbedingungen für Schüler mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung

Die Vielfalt der Körperbehinderungen zeigt die Komplexität dieses Bereiches und verweist dadurch auch auf die Komplexität der Förderbedürfnisse der Schüler mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung. Folgend werden die Förderbedürfnisse erläutert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jeder Schüler seine persönlichen und individuellen Bedürfnisse hat und es sich hierbei ausschließlich um eine Sammlung

möglicher wesentlicher Entwicklungsbedingungen handelt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Generell ist zu sagen, dass jede Behinderungsform eigene Förderbedürfnisse fordert. Nichts desto trotz können hier einige aufgelistet werden, welche für viele der Behinderungsformen relevant sind.

Grundsätzlich sollte das Annehmen des geschädigten Körpers seitens des jeweiligen Kindes gefördert werden, das bedeutet die Förderung der Selbstakzeptanz und die Entdeckung der eigenen Bedürfnisse zu ermöglichen. Denn durch die Rehabilitationsmaßnahmen, schon teilweise in der frühen Kindheit, erfahren die Kinder Fremdbestimmung, wodurch sie häufig sozial defensiv werden. Die Angewiesenheit der Kinder auf Pflege und Therapien (unter anderem Physio-, Ergotherapie, Logopädie) stellt ebenso ein Förderbedürfnis dar. Zudem sollte die Möglichkeit zum Selbstständigkeitstraining gegeben werden. Die fehlende Eroberung des Raums bei Kindern, die eine Körperbehinderung haben und beispielsweise auf einen Rollstuhl angewiesen sind, sowie die Unterstützung von Bewegungsimpulsen ist ebenso ein Förderbedürfnis. Hier muss die räumliche und rhythmische Vorstellung der Kinder gefördert werden. Entsprechende Förderansätze liegen unter anderem in der Erlebnis- und Bewegungspädagogik. Weitere Förderungen können sein: Snoezeln, Pränatalraum-Musiktherapie, Dosa-Bewegungskommunikation sowie die Beobachtung und Sicherung von Haltung und Bewegung.

Generell sollte der Schulalltag gut rhythmisiert und strukturiert sein. Die Herausforderung dabei besteht in dem zeitgleichen Erhalten einer Flexibilität, um auf kurzfristig auftretende Gegebenheiten reagieren zu können. Zudem sollte genügend Zeit zur Erholung und Entspannung gegeben werden. In den Erholungsphasen können autogenes Training beziehungsweise andere aktive Entspannungsübungen angeboten werden. Zudem sollen basale psychomotorische, vestibuläre und sensorische Angebote gemacht werden. Zur erforderlichen guten Strukturierung des Unterrichts, kann der TEACCH-Ansatz als Förderkonzept dienen.³ Dieser kann sowohl zeitlich und räumlich, als auch bezogen auf die Unterrichtsmaterialien und individuellen Hilfsmittel, Unterstützung bieten. Insbesondere im Unterricht sollte die Behinderung thematisiert werden, um eine offensive Haltung gegenüber der Behinderung beziehungsweise Schädigung zu signalisieren und den Kindern ermöglichen diese zu erlangen. Falls notwendig muss auch das Thema Sterben und Tod behandelt werden. Ebenso sollte den Kindern mit Behinderung Nachteilsausgleich eingeräumt und eine Eigenregulation des Lerntempos angebahnt und gewährleistet werden. Oft ist auch die Gestützte beziehungsweise Unterstützte Kommunikation Bestandteil der

³ Zur weiteren Lektüre wird HÄUBLER, A. (2008) empfohlen.

Förderung. Die Gestützte Kommunikation zeichnet sich dadurch aus, dass die Person zur Kommunikation in ihrer Bewegung gestützt wird; das heißt beispielsweise der Ellbogen wird von einer Hilfe gehalten, damit das Kind den Sprachcomputer bedienen und dadurch sprechen kann. Das übergeordnete Ziel der Unterstützten Kommunikation (kurz: UK) ist die Verbesserung der kommunikativen Situation, nicht die Verbesserung der eigenen Lautsprache. Dabei nutzt sie „alle körpereigenen und externen Hilfen“ (LAGE 2006, 12). Aufgrund dieses Vorgehens wird der Ansatz der Unterstützten Kommunikation als interdisziplinär bezeichnet. Durch die Verbesserung der Kommunikation „kann die gesamte persönliche Entwicklung“ (EBD., 61) eines Menschen gefördert und unterstützt werden. Um die Verbesserung der kommunikativen Situation zu erreichen werden verschiedene Hilfsmittel, wie Gebärden und Handzeichen, Bilder/Fotos/Piktogramme, Symbolsysteme, ebenso wie technische Kommunikationshilfen verwendet (BERGEEST ET AL. 2015, 95ff.; BOENISCH 2016, 55ff.; LAGE 2006, 59).

Die vorangegangenen Ausführungen haben die Komplexität der Förderung von Menschen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen aufgezeigt, welche für die Beschulung dieser berücksichtigt werden müssen. In den folgenden zwei Unterkapiteln wird auf den zweiten großen Komplex *Inklusion* eingegangen. Die theoretische Darstellung dieser ist von Nöten, um ein Verständnis hierfür aufbauen zu können und den Prozess zu verstehen. Es werden folgende Fragen beantwortet: Wie kam es zur Inklusion? Was muss die (schulische) Inklusion leisten?

2.3 Von der Integration zur Inklusion

Der Ursprung beziehungsweise die Wurzeln der *Inklusion* liegen in der *Integration*. Deswegen wird in diesem Unterkapitel auf das Phänomen Integration eingegangen, um darauf aufbauend den Weg zur Inklusion zu schildern.

Integration hat seinen etymologischen Ursprung im lateinischen Wort *integratio*, was für *Herstellung eines Ganzen* oder *Zusammenschluss* steht. Der Begriff bezieht sich neben Menschen mit und ohne Behinderung auch auf soziale Gruppen unterschiedlicher Art.

In der Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik wird er als (komplexer) Zielbegriff genutzt. Durch Eltern betroffener Kinder und Pädagogen der Heil- und Sonderpädagogik wird dem Begriff eine normative Bedeutung zugesprochen. Es soll die Teilhabe an der Gesellschaft und das gemeinsame Lernen als Weg und Ziel der Förderung gewährleistet werden. Abgeleitet wird dies aus den allgemeinen Menschenrechten. Das komplexe Ziel der

Integration „ist ein freies Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in den verschiedenen sozialen Gruppen einer Gesellschaft, einschließlich besonderer Integrationshilfen, um ein gegenseitiges Akzeptieren, Unterstützen und Ergänzen zu ermöglichen“ (SPECK 2010, 18). Wird die pädagogische Sichtweise mit einbezogen, darf das zuvor skizzierte nicht nur als Ziel verstanden werden, sondern „auch als konkreter *Prozess gemeinsamen Lebens und Lernens*“ (EBD.). Integration kann lediglich dann geschehen, wenn (alle) Gruppen einer Gesellschaft aufeinander zugehen, „um ein neues Ganzes zu bilden.“ (EBD., 19) Dabei ist es möglich, dass ein soziales Problem entsteht, indem der Prozess von den einzelnen Menschen der Gesellschaft abgelehnt und lediglich durch die Regierung zur Durchführung bestimmt wird.

Eine Integration kann in unterschiedlichen sozialen Gruppen oder Institutionen stattfinden. Je nach Art der Gruppen beziehungsweise Institutionen variieren auch vorherrschende Strukturen oder Aufgaben, sodass eine gelingende Integration auch davon abhängig ist. So unterscheidet sich die Integration beispielsweise im Kindergarten, von der in der Schule und diese wiederum von der in das Berufsleben (EBD.). Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass niemand in allen Untergruppen der Gesellschaft immer integriert sein kann. Man spricht deswegen von „*partieller Integration und partieller Nicht-Integration*“ (EBD., 20).

In Bezug auf die schulische Integration bilden sich zwei Meinungen heraus. Aus pädagogischen Gründen bemüht sich die Politik um den Ausschluss bestimmter Behinderungsarten aus dem Prozess der schulischen Integration. Allen Kindern wird jedoch das Recht auf gemeinsamen Unterricht zugesprochen. Durch das gemeinsame Unterrichten sollen Kompetenzerweiterungen sowie die gesellschaftliche Integration erreicht werden. Dieser Prozess soll sich auf die gesamte Schulzeit ausdehnen. WOCKEN, MUTH & SANDER leiten den Blick von einer kinderzentrierten Diagnostik auf eine Kind-Umfeld-Diagnostik. Das Gelingen von Integration hängt nicht (nur) von dem zu integrierenden Kind ab, sondern zu einem Großteil von der Bereitschaft zur Integration des Schulsystems (MERZ-ATALIK 2006, 29f.).

EBERWEIN (1999) führt ein Phasenmodell für die Diskussion um den Begriff der schulischen Integration an, welches Ansätze des gemeinsamen Unterrichts umfasst. Demnach beginnt die erste Phase mit der Einrichtung der Gesamtschulen ab 1970. Im Mittelpunkt um die Einrichtung dieser Schulform steht die Integration von Kindern mit Förderbedarf im emotionalen/sozialen Bereich ebenso wie im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung. Mit der integrativen Beschulung der Kinder aus diesen Teilgruppen bilden

sich erste Maßnahmen und Konzepte zur Förderung an der allgemeinen Schule. Die zweite Phase beginnt Mitte der 70er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts. Ab diesem Zeitpunkt entstehen einzelne Integrationsklassen an allgemeinen Schulen. Diese werden auf Drängen von Elterninitiativen gegründet. (EBERWEIN 1999) Es startet ein Schulversuch zur wohnortnahen Integration. 1973 wird die Empfehlung der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates verfasst, die die gemeinsame Erziehung festschreibt, welche bestimmte Rahmenbedingungen erfordert. Die gemeinsame Erziehung soll dabei Vorrang vor dem spezialisierten Schulunterricht haben. Dementsprechend sind bestimmte strukturelle Umgestaltungen der allgemeinen Schule von Nöten (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 66f.). Nach EBERWEIN (1999) ist die dritte Phase durch die Verbreitung der Schulversuche zur zieldifferenten Integration gekennzeichnet.

Hieran schließt sich die Frage an, wie schulische Integration in der Praxis umgesetzt wird. BOENISCH (2000, 37) führt hierzu verschiedene Modelle zur schulischen Integration an. Neben der Einzelintegration, den Integrationsklassen, integrativen Regelklassen und Integrationsschulen gibt es sonderpädagogische Förderzentren, sowie die Möglichkeit eines kooperativen Schulsystems.

Seit den 90er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts erfolgt eine Ablösung des Begriffs durch *inclusion*. Diese Bewegung beginnt im angloamerikanischen Raum. Über den Anstoß für diese Bewegung werden lediglich Vermutungen angestellt. Einige Autoren (u.a. SANDER 2002, BIEWER 2005) benennen hierfür die Salamanca Erklärung von der UNESCO im Jahre 1994. Hierin ist in Artikel drei in der Einleitung festgeschrieben,

„dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten, so wie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder –gebieten“ (UNESCO 1994).

Im deutschsprachigen Raum steht seit den 80er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts die schulische Integration von Kinder und Jugendlicher mit Beeinträchtigungen im Mittelpunkt „des sogenannten sonderpädagogischen Paradigmenwechsels“ (BOENISCH 1999, 337).

Dieser grundlegende Perspektivwechsel erfolgt mit der KMK-Empfehlung von 1994.

„Von der Behinderung als individuellen Mangel und Fehler sichtet sich nunmehr der sonderpädagogische Blick auf die Möglichkeiten der Förderung. [...] [Damit ist] eine Abkehr von der Sichtweise der Behinderung als Eigenschaft der Person möglich geworden. [...] Behinderung wird damit zur sozialen Aktivität, die mitten in der Gesellschaft verankert ist und somit auch der pädagogischen Intervention zugänglich wird“ (HEIMLICH 2011, 48).

Behinderung wird folglich als ein sozialwissenschaftliches Phänomen verstanden.

2.4 (Schulische) Inklusion

Etymologisch betrachtet hat der Begriff Inklusion seine Wurzeln im lateinischen *includere*, welcher für *einschließen* steht (BERGEEST ET AL. 2011, 189). „In der aktuellen Inklusionsdiskussion wird der Terminus ausschließlich als Zugehörig- und Einbezogensein zu einer Gemeinschaft genutzt.“ (EBD.)

NIPKOW (2005) fasst das Phänomen treffender Weise folgendermaßen zusammen:

„Der Begriff »Inklusion« kann nicht Gleichheit als Unterschiedlichkeitslosigkeit meinen und auf Vereinheitlichung hinauswollen; er betrifft die Gleichwertigkeit im Sinne der gleichen Menschenwürde. Beides gilt gleichzeitig, das Inklusionsprinzip und das Differenzierungsprinzip. Der Grundsatz heißt dann [...]: Jeder darf und soll so sein, wie er ist“ (128).

Die deutsche Übersetzung des international gebräuchlichen Begriffs *inclusion* wird in unterschiedlichen Bedeutungen genutzt. Eine einheitliche Definition des Begriffes gibt es nicht. MERZ-ATALIK (2006) führt drei unterschiedliche Verständnisse von Inklusion an. Zum einen kann Inklusion synonym zu Integration genutzt werden. Andere Autoren verstehen ihn als Erweiterung zum Begriff der Integration. Diese liegt dabei in der Ausweitung des Personenkreises, welcher im gemeinsamen Unterricht beschult wird. WERNING (2010, 284) beschreibt diese umfassendere Bedeutung damit, dass das Ziel der Inklusion die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Unterrichten von Schülern unabhängig von Behinderung, Migrationshintergrund, unterschiedlichen Religionen, Nationalitäten, Kulturen, Geschlechter und sozialer Anerkennung ist. Folglich kann Inklusion vor Diskriminierung aller Risikogruppen schützen und diese sogar überwinden. Inklusion als „optimierte Integration“ meint eine gemeinsame Schule für alle Schüler in besserer Qualität, im Vergleich zu den bisherigen Maßnahmen der Integration. „Es geht um die Entwicklung einer nichtaussondernden Erziehungs- und Bildungslandschaft für alle Kinder“ (MERZ-ATALIK 2006, 258).

Liegt der Fokus weiterhin auf der Unterscheidung der beiden Termini Integration und Inklusion, so ist festzuhalten, dass im Unterschied zum inklusiven Bildungssystem, in dem die allgemeine Schule an die Bedürfnisse aller Kinder angepasst wird, im integrativen Bildungssystem die Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf an die allgemeine Schule angepasst werden (HEIMLICH 2011, 47).

BOBAN/HINZ (2009) nehmen die unterschiedlichen Zugänge zum Inklusionskonzept auf und stellen ein *Leitkonzept zur Inklusion* vor, dessen Aspekte im Folgenden kurz erläutert

werden. Wesentlich bei der Inklusion ist „das Willkommenheißen der Heterogenität“ (EBD., 33) und der damit verbundenen „Vielfalt aller Menschen“ (EBD.). Dabei finden alle Aspekte der Heterogenität Berücksichtigung, wie beispielsweise Fähigkeiten, Leistungsstand, Geschlechterrollen, Herkunft oder physische Bedingungen. Zudem weist das Inklusionskonzept „eine bürgerrechtliche und damit emanzipatorische Orientierung“ (EBD.) auf. Folglich darf Inklusion nicht auf das schulische System beschränkt, sondern muss weit darüberhinausgehend in allen Bereichen der Gesellschaft Anwendung finden (EBD.).

Obwohl der Begriff Inklusion im englischen Sprachraum schon seit den 1970er Jahren als Leitbegriff verwendet wird, hat er in Deutschland erst durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention⁴ im Jahr 2006 an besonderer Bedeutung gewonnen (ZIEMEN 2013, 47). Die UN-Behindertenrechtskonvention ist am 26.03.2009 in Kraft getreten und fasst unter Artikel 24 die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Bereich Bildung zusammen. Demnach erkennen die Vertragsstaaten das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen, im Rahmen eines integrativen Bildungssystems ohne Diskriminierung und mit Chancengleichheit, an. Der im englischen Teil des Übereinkommens verwendete Begriff *inclusive*, wird an dieser Stelle in der deutschen Version mit *integrativ* übersetzt, welches die Unklarheit der Begriffe im deutschsprachigen Raum bestätigt. Menschen mit Behinderungen dürfen nach Artikel 24 „nicht auf Grund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2006, 1436) und ihnen wird zugesprochen „ihre Begabungen und ihre Kreativität, sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung [zu] bringen“ (EBD.). Die Vertragsstaaten verpflichten sich „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ (EBD., 1437) zu treffen, sowie „individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen [...] [, um eine] bestmögliche schulische und soziale Entwicklung“ zu ermöglichen (EBD.). In Artikel 24 Punkt 3a-c werden kurz die Unterstützungsmaßnahmen, die bereitgestellt werden sollen, erläutert. Dazu gehören Maßnahmen, die die Kommunikation und die Mobilität erleichtern, sowie die personelle Unterstützung von Menschen mit Behinderungen zur Erreichung der Bildungsziele (EBD., 1437). Spezifische Ausführungen zur Umsetzung und zu den individuellen Angeboten werden nicht erläutert.

⁴ UN steht im englischen für United Nations und bedeutet übersetzt Vereinte Nationen. Diese sind ein Zusammenschluss verschiedener Staaten, die sich unter anderem für die Sicherung des Friedens und den Schutz der Menschenrechte einsetzen.

In den aktuellen Schulgesetzen der Länder ist formuliert, dass „eine integrative Beschulung möglich [ist], in vielen Fällen besteht sogar eine ausdrücklich formulierte Präferenz für einen integrativen Unterricht“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2009, 37).

Grundlegend für das Verständnis und die Definition der inklusiven Bildung sind die Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF), welche die Grundlage für die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Nordrhein-Westfalen bildet. Die AO-SF besagt Folgendes:

„§1 Inklusive Bildung

(1) Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen.

(2) In der allgemeinen Schule werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung).“

(MINISTERIUM FÜR INNERES UND KOMMUNALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2005)

Dieser Gesetzestext sagt aus, dass die allgemeine Schule in Nordrhein-Westfalen als vorrangiger Förderort vor der Förderschule betrachtet wird. Die Entscheidung, welcher Förderort für das jeweilige Kind als richtig erscheint, obliegt den Eltern. Wird die allgemeine Schule gewählt, so sollen dort die Schüler gemeinsam unterrichtet werden. Dies meint inklusive Bildung.

Zum Verständnis der beiden Begriffe in der vorliegenden Arbeit:

In dieser Arbeit werden die Begriffe Integration und Inklusion synonym verstanden, da die Eltern, welche in der anschließenden empirischen Untersuchung befragt werden, die Begriffe in der Regel synonym verwenden und nicht differenzieren. Es wird demnach nicht der Anspruch erhoben, dass Inklusion, in Bezug auf Integration, als ein qualitativ hochwertigeres Konzept zu verstehen ist. Lediglich von einer Erweiterung des Adressatenkreises wird ausgegangen. Der Fokus liegt jedoch auf der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung, andere Minoritäten können jedoch auch nicht ausgeschlossen werden.

2.5 Statistiken zur Inklusion

Wie im vorherigen Kapitel bereits erläutert wurde, ist Inklusion von der Gesetzgebung gefordert. In diesem Teilkapitel wird der Frage nachgegangen, wie viele Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen die allgemeine Schule besuchen. Zunächst wird auf die Bundesrepublik Deutschland Bezug genommen. Da das Thema *Bildung* politisch jedoch

individuell durch die Bundesländer entschieden wird, erfolgt in einem zweiten Schritt die Fokussierung auf Nordrhein-Westfalen.

Bundesweit

Sowohl im *Behindertenbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales* als auch in den *Statistiken der Kultusministerkonferenz* werden regelmäßig aktuelle Zahlen zur sonderpädagogischen Förderung an Schulen veröffentlicht.

Demnach gab es im Jahr 2014 deutschlandweit 508.386 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wovon 35.451 Schüler den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung hatten. Davon besuchten 24.552 Schüler eine Förderschule und 10.899 Schüler eine allgemeine Schule. Daraus ergibt sich, dass im Jahr 2014 deutschlandweit knapp 31% der Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung eine allgemeine Schule besuchten. Die vorrangig besuchten Schulformen bildeten hier die Grundschule oder Gesamtschule (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 2016, 3ff.). Der Jahresvergleich macht deutlich, dass die Gesamtzahl der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung von 31.553 im Jahr 2009 auf insgesamt 35.451 im Jahr 2014 angestiegen ist. Auffällig ist, dass die Anzahl der Schüler in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung nahezu gleichbleibend ist (Schülerzahlen zwischen 24.552 bis 25.123), wohingegen die Anzahl der inklusiv beschulten Kinder auf der allgemeinen Schule deutlich angewachsen ist (von 6.671 im Jahr 2009 auf 10.889 im Jahr 2014) (EBD.). Dies lässt sich unter anderem mit der im Jahr 2009 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention erklären, die eine inklusive Beschulung aller Schüler einfordert. Trotzdem werden immer wieder Schüler aus der allgemeinen Schule an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung umgeschult. Den Gründen werden in der empirischen Studie im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen, um die Bedingungen für eine gelingende Inklusion abzuleiten.

Nordrhein-Westfalen

Da sich die empirische Studie der vorliegenden Arbeit auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen beschränkt, werden nun die aktuellen Zahlen für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen exemplarisch angeführt. Im Schuljahr 2013/14 gab es in Nordrhein-Westfalen insgesamt 121.219 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, davon 9.434 Schüler mit dem Förderschwerpunkt

körperliche und motorische Entwicklung. Von diesen besuchten 7.204 die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und 2.230 Schüler eine allgemeine Schule. Daraus ergibt sich, dass 2014 knapp 24% der Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung Integrationsschüler waren und eine allgemeine Schule besuchten (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 2014a, 24; SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 2014b, 13). Im Schuljahr 2011/12 lag die Anzahl der Integrationsschüler des Förderschwerpunktes bei knapp 20%, sodass ein Anstieg zu verzeichnen ist. Die Gesamtschülerzahl des Förderschwerpunktes hat sich leicht erhöht, sie lag 2011/12 noch bei 9.099 (EBD.).

Die Inklusionsquote in Bezug auf den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ist demnach in Nordrhein-Westfalen geringer als die deutschlandweite.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Nordrhein-Westfalen derzeit in etwa ein Viertel der Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung inklusiv beschult werden. Dies bedeutet aber auch, dass trotz der Wahlfreiheit der Eltern hinsichtlich des Schulorts immer noch ein Großteil der Schüler (75%) eine Förderschule besuchen.

2.6 Umschulung: Zahlen und Fakten

Nachdem nun die Statistiken zur Inklusion aufgezeigt wurden, wird im folgenden Kapitel der Fokus auf die Darstellung der Zahlen und Fakten in Bezug auf den Prozess der Umschulung gelegt.

Zur Umschulung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung liegen bisher nur wenige Erkenntnisse vor. Nach BERGEEST ET AL. (2015) hat jeder siebte Schüler auf der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zuvor eine allgemeine Schule besucht (95).

Die Universität Würzburg hat von 2010 bis 2012 ein Forschungsprojekt zum Thema „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ durchgeführt, deren Ergebnisse unter anderem von LELGEMANN ET AL. (2012a/b/c) zusammengetragen wurden. Die Befunde stammen aus einer umfangreichen Literaturanalyse nationaler und internationaler Studien, welche WALTER-KLOSE (2012) vorgenommen hat und als

Grundlage für das Forschungsprojekt der Universität Würzburg diene. Dies bestand aus einer umfassenden qualitativen Interviewstudie und einer quantitativen Studie. Neben Bedingungen für die schulische Inklusion, Merkmalen auf Seiten des Schülers und seiner Familie sowie Einschätzungen zur schulischen Inklusion wurden auch Gründe für den Schulformwechsel erfragt. Die Stichprobe setzte sich hierbei aus Schülern, Eltern, Lehrern und Schulleitern sowohl von Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung also auch von integrativen und allgemeinen Schulen zusammen. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass demnach auch Personen befragt wurden, die selbst noch keine persönlichen Erfahrungen mit der schulischen Inklusion gemacht haben. Ein Beispiel aus einem Fragebogen an einen Schüler einer Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung verdeutlicht dies: „Wenn Du eine allgemeine Schule besuchen würdest, was wäre Dir dann wichtig?“ (LELGEMANN ET AL. 2012a 388). Nach den Gründen für den Schulformwechsel wurde im quantitativen Teil der Studie mit einer offenen Frage gefragt (LELGEMANN ET AL. 2012a, 396), sodass sich in den Studienergebnissen eine Sammlung von möglichen Gründen findet, ohne jedoch Häufigkeiten oder ein Ranking der Aspekte vorzunehmen, welches dem Frageschema geschuldet ist. Diese Gründe werden nun kurz zusammengefasst und dienen unter anderem als Grundlage für die empirische Studie der vorliegenden Arbeit. Ziel ist diese auf Häufigkeit und Relevanz zu überprüfen.

Die Studie von LELGEMANN ET AL. (2012a) hat gezeigt, dass „das Elternhaus, die Behinderungsform und die Schülerpersönlichkeit einen relativ großen Einfluss darauf [haben], ob schulische Inklusion gelingt oder nicht gelingt“ (75). In der Regel gibt es mehrere Gründe für den Wechsel, die sich gegenseitig bedingen und negativ potenzieren können. Es konnten Aspekte auf sozialer Ebene, im Leistungsbereich und ein fehlendes Angebot an weiterführenden Schulen festgestellt werden. Auf sozialer Ebene ist beispielsweise die „Isolation durch Mitschüler und Lehrkräfte“ (EBD.) und der „nicht angemessen[e] Umgang mit persönlich emotionalen Bedürfnissen der Schüler und der Behinderung“ (EBD.), sowie eine „mangelnde Kooperation mit Eltern“ (EBD.) zu nennen. In Bezug auf die schulischen Leistungen führen LELGEMANN ET AL. (2012a) die „fehlende differenzierende Förderung (keine Berücksichtigung der individuellen Lernbedingungen; fehlende Differenzierung im Unterricht; Strukturierung des Unterrichts / Lerntempo; keine adäquate Leistungseinschätzung“ (EBD.) sowie eine unangepasste Klassengröße an. Zudem werden Probleme im „Umgang mit Nachteilsausgleichen (Zeitverlängerung;

Räumlichkeiten; Hilfsmittelbedarf; Schulbegleiter; Unkenntnisse“ (LELGEMANN ET AL. 2012a) und im „Umgang mit körperlichen Voraussetzungen im Unterricht“(EBD.), welches ein Unverständnis für die Behinderung einschließt, als Gründe für die Umschulung zusammengefasst. Die körperliche Beeinträchtigung selbst ist in der Regel kein Grund für den Schulwechsel, falls doch tritt dieser in Kombination mit anderen Gründen auf. Des Weiteren ist eine offene Haltung gegenüber der Heterogenität eine wichtige Grundlage für eine gelingende schulische Inklusion (EBD., 223). Auch die Ergebnisse der quantitativen Studie bestätigen die zuvor dargestellten Aspekte der qualitativen Studie:

„Mit dem sozialen Bereich, einem nicht angepassten Unterricht und teilweise fehlenden strukturellen Rahmenbedingungen sowie einem fehlenden Platzangebot nach der Grundschule werden von allen Befragungsgruppen diejenigen Bereiche thematisiert, die bereits innerhalb der qualitativen Interviewstudie für einen Schulformwechsel ausgemacht werden konnten.“ (EBD.)

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass der Schulformwechsel insbesondere dann vorliegt, wenn „die Belastungssituation im sozialen und unterrichtlichen Bereich zu groß wurde“ (LELGEMANN ET AL. 2012c, 468).

Weitere Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Studie finden sich im folgenden Kapitel.

2.7 Rahmenbedingungen schulischer Inklusion für Schüler mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung

Abschließend wurden in der Studie von LELGEMANN ET AL. (2012a/b/c) Bedingungen formuliert, die für eine gelingende schulische Inklusion notwendig sind, welche folgend vorgestellt werden. Neben dieser Studie beschäftigen sich zahlreiche andere Autoren mit Rahmenbedingungen für eine gelingende Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die den Ergebnissen der Studie ergänzt werden. So stellt auch die Studie von HAUPT/WIECZOREK (2013) Rahmenbedingungen für die schulische Inklusion auf. Dabei ist festzuhalten, dass die Bedingungen häufig verschiedenen Bereichen zugeordnet und somit unterschiedlichen Überschriften angegliedert werden. Um Bezüge herzustellen und die Komplexität der Bedingungen aufzuzeigen, werden diese Aspekte teilweise in mehreren Unterpunkten dieses Kapitels Erwähnung finden.

Bildungs- und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen

Aus den Ergebnissen der Studie von LELGEMANN ET AL. (2012b) gehen einige Aspekte hervor, welche bildungspolitisch erfüllt werden müssen, um inklusive Beschulung zu

ermöglichen. Grundlegend dafür sind zunächst finanzielle und personelle Ressourcen, die von Bund und Ländern zur Verfügung gestellt werden müssen, denn nur so kann ein Großteil der folgend aufgeführten Aspekte umgesetzt werden (LELGEMANN ET AL. 2015, 144).

Hierzu gehört eine ausreichende Anzahl von Sonderpädagogen, die in dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ausgebildet sind, damit inklusive Schulen dauerhaft Sonderpädagogen einstellen können und diese nicht von Förderschulen abgeordnet werden müssen. Denn diese Abordnung ermöglicht keine dauerhafte Anwesenheit der Sonderpädagogen. Im Optimalfall finden sich Sonderpädagogen aller Förderschwerpunkte an einer Schule, um allen Schülern individuell gerecht werden zu können. Zudem müssen ausreichend Plätze für Schüler mit Förderbedarf geschaffen werden, um eine freie Wahl des Lernorts zu ermöglichen (LELGEMANN ET AL. 2012b, 41f.).

Als wesentlicher Aspekt der bildungs- und gesellschaftspolitischen Bedingungen wird eine angepasste Lehrerausbildung genannt (LELGEMANN ET AL. 2012b, 40f.; BAUMERT/WERNING 2013, 47). Nach JENNESSEN/WAGNER (2012) gelingt Inklusion, „wenn in der Lehrerausbildung gemeinsame Ausbildungsstrukturen für Lehrkräfte aller Schulformen und Sonderpädagogen etabliert werden“ (339). Auf Seiten der Lehrkräfte der allgemeinen Schule und auf Seiten der Sonderpädagogen verändern sich durch die inklusive Beschulung die Anforderungen, wodurch auch die Ausbildung und somit beide Studiengänge verändert werden sollten (BAUMERT/WERNING 2013, 47-50). Lehrkräfte der allgemeinen Schule müssen grundlegende Kompetenzen der Sonderpädagogik erwerben, wie beispielsweise Fachwissen über die Förderbedarfe und Grundkenntnisse der pädagogischen Diagnostik (EBD., 47; HAUPT/WIECZOREK 2013, 15). Sonderpädagogen sollten zusätzlich zu ihren vertieften Kenntnissen der Sonderpädagogik auch ihre fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse der Unterrichtsfächer erweitern (EBD., 49). Neben der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (HAUPT/WIECZOREK 2013) sollte eine Möglichkeit zur Ausbildung für Schulbegleiter eingeführt werden (LELGEMANN ET AL. 2015, 144).

Des Weiteren sollte ein Beratungssystem aufgebaut und eingeführt werden, welches pädagogische und sozialrechtliche Beratungen für Familien anbietet. Auch für Schulen müssen Angebote zur Beratung in Fach- und Verwaltungsfragen, zum Beispiel zur Unterstützung bei der Beantragung von Hilfsmitteln, angeboten werden. Für diese

Hilfsmittel muss eine einheitliche und schnelle Regelung zur Kostenübernahme geschaffen werden (LELGEMANN ET AL. 2015, 144).

Ein grundlegender Aspekt der gesellschaftlichen Bedingungen ist nach JENNESSEN/WAGNER (2012), dass Inklusion und „Partizipation am gesellschaftlichen Leben“ (339) nicht nur in der Schule, sondern auch in allen weiteren gesellschaftlichen Bereichen gegeben sein sollte. Denn „[w]ahre Teilhabe kann nicht auf einzelne Lebensbereiche begrenzt sein, sondern ist umfassend und unteilbar.“ (EBD., 339)

Schulische Rahmenbedingungen

Zu den schulischen Rahmenbedingungen zählen Aspekte auf schulorganisatorischer, personeller, architektonisch-räumlicher und sächlicher Ebene.

Schulorganisatorische Rahmenbedingungen

Auf schulorganisatorischer Ebene ist für die schulische Inklusion von Schülern mit Beeinträchtigungen insbesondere die Erarbeitung eines Konzepts zur Inklusion wichtig, welches die Rahmenbedingungen festhält und den Schulentwicklungsprozess begleitet (LELGEMANN ET AL. 2012b, 40f.). Die Heterogenität der Schülerschaft macht ein wandelbares Konzept notwendig, welches individuell und flexibel an die Schüler angepasst werden kann. Dazu gehört unter anderem eine der Situation der Schüler angepasste Raum- und Stundenplanung, welche auch Schüler mit Mobilitätsbeeinträchtigungen ausreichend Zeit für Toilettengänge und Pausen einräumt (WALTER-KLOSE 2012, 382; THIELE 2013, 28). Zudem sollten ständige Raumwechsel vermieden werden und bei nötigen Raumwechseln müssen diese in der vorhandenen Zeit bewältigt werden können (LELGEMANN ET AL. 2012b, 37f.).

Außerdem gehören weitere Angebotsstrukturen, wie der Einbezug von Therapie und Pflege in den Schulalltag, zu den Kriterien für eine gelingende schulische Inklusion. Für Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen ist die Verzahnung von pädagogischen und rehabilitativen Prozessen notwendig. Bei einer therapeutischen Versorgung am Nachmittag besteht die Gefahr, dass die gesellschaftliche und soziale Teilhabe gehemmt wird. Häufig haben die Eltern der Schüler nicht die Möglichkeit, sie zur Therapie zu befördern oder es ist eine zusätzliche Belastung für Eltern und Kind (LELGEMANN ET AL. 2012b, 32). Daher müssen medizinisch-therapeutische Versorgungsmöglichkeiten in den Schulen

gewährleistet sein (WALTER-KLOSE 2012, 382). Des Weiteren sollte eine angemessene Beförderung der Schüler zur Schule angeboten werden, welche auch im Winter gewährleistet werden kann. Zudem müssen die Rettungswege des Schulgebäudes immer barrierefrei sein (EBD.). Auch ein Ganztagesangebot und die Schulsozialarbeit müssen bei der Schulorganisation und bei der Erstellung eines Konzeptes zur inklusiven Beschulung berücksichtigt werden, da sie inklusive Prozesse entlasten können (LELGEMANN ET AL. 2012b, 34).

LELGEMANN ET AL. (2012b) heben in ihrem Forschungsbericht die besondere Bedeutung von Kommunikation und Kooperation hervor (39f.). Diese Kooperation bezieht sich auf alle am Schulleben beteiligten Personen, wie unter anderem die Lehrkräfte untereinander. Die Kooperation zwischen den Lehrkräften insbesondere zwischen Regelschullehrern und Sonderpädagogen, ermöglicht einen fachlichen Austausch, welcher eine Entlastungsfunktion innehat. Der interdisziplinäre Austausch aller schulischen Berufsgruppen, dazu gehören Schulsozialarbeiter, Therapeuten, Schulbegleiter und Lehrer, hat den Schüler als Individuum und seinen Unterstützungsbedarf im Fokus und wird als sehr wichtige Voraussetzung im inklusiven Schulsystem betrachtet. Der Austausch ermöglicht allen Beteiligten ein umfangreiches und aktuelles Bild der Schüler (LELGEMANN ET AL. 2012b, 39f.). Wenn ein Therapiebedarf vorliegt, ist die Kooperation mit medizinisch-therapeutischen Dienstleistern hilfreich und für eine gelingende schulische Inklusion notwendig (LELGEMANN ET AL. 2015, 143). Ein weiterer wichtiger Aspekt im Rahmen der Kooperation ist der regelmäßige Austausch mit den Eltern der Schüler. Dieser Austausch ermöglicht Lehrkräften unter anderem auf Erfahrungen und Fachkompetenz der Eltern als Experten ihres Kindes zurückzugreifen und ein vertrautes Miteinander herzustellen (LELGEMANN ET AL. 2012b, 39f.; HAUPT/WIECZOREK 2013, 14). Des Weiteren ist ein früher Beginn der Kooperation von Eltern und Schule beziehungsweise Lehrern sinnvoll, um „die ebenfalls möglichen strukturellen Bedingungen einer erfolgreichen Inklusion frühzeitig in den Blick nehmen zu können“ (LELGEMANN 2016, 61). Informationen von den Eltern zum Beispiel zum Gesundheitszustand des Kindes sollten vermerkt und an das Kollegium weitergegeben werden. Eben diese Dokumentation relevanter kindbezogener Daten sollte innerhalb der Schule einheitlich und interdisziplinär gehandhabt werden, damit ein Zugriff für alle relevanten Professionen möglich ist (LELGEMANN ET AL. 2015, 143). Für die Kooperation und die Teamarbeit sollte in der Schulorganisation genügend Zeit eingeplant werden, die regelmäßig in Form von Konferenzen zur Verfügung steht.

Interne und externe Fortbildungsmaßnahmen unterstützen den Informationsaustausch und inklusive Prozesse (LELGEMANN ET AL. 2012b, 39f.). Fachlich begleitende Teamentwicklungsprozesse können Lehrkräften, die gegebenenfalls Hemmungen oder Bedenken gegenüber der Inklusion haben, nach JENNESSEN/WAGNER (2012) helfen, da das Team gestärkt wird und durch diese Stärkung gegebenenfalls Ängste abgebaut werden können (38). Auch der dadurch entstehende fachliche Austausch kann zur Öffnung der Lehrer gegenüber der Inklusion führen (EBD., 38).

Die Aspekte der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen sollten nach WALTER-KLOSE (2012) kontinuierlich reflektiert und an die individuellen Bedürfnisse der Schüler angepasst werden (382).

Personelle Rahmenbedingungen

Für eine gelingende schulische Inklusion ist die hinreichende Ausstattung von Personal verschiedener Professionen grundlegend. Pädagogische und therapeutische Erfolge können nur erzielt werden, wenn ausreichend Personal zur Verfügung steht. Dazu gehören neben Therapeuten und Pflegekräften auch Sozialarbeiter, die sozial-integrative Prozesse unterstützen (LELGEMANN ET AL. 2012b, 34f.). Schulsozialarbeit kann helfen „Solidarität und Empathie fördernde Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zu initiieren und zu etablieren“ (BRETLÄNDER 2012, 243) und bildet dadurch einen wichtigen Aspekt zur inklusiven Beschulung. Zudem ist die Schaffung eines Ganztagsangebots wichtig, da es inklusive Prozesse stärkt und besonders Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung entlastet (LELGEMANN ET AL. 2012b, 34). Dazu werden qualifizierte Erzieher und pädagogische Mitarbeiter benötigt.

Eine wichtige Rolle in der inklusiven Beschulung nehmen die sogenannten Schulbegleiter oder Integrationshelfer ein. Die Studie von LELGEMANN ET AL. (2012b) verweist einerseits auf die hilfreiche Unterstützung und andererseits, durch die Anwesenheit derer, auf fehlende soziale Interaktion der Schüler untereinander, die häufig zur Stigmatisierung des Schülers mit Behinderung führt (36). Im bisherigen System benötigen Schulbegleiter keine pädagogische oder therapeutische Ausbildung, weshalb sie eine angemessene Anleitung und begleitende Reflektion von Seiten der Lehrer erfahren sollten (LELGEMANN ET AL. 2012b, 36). WALTER-KLOSE (2012) plädiert für eine „sonderpädagogische Grundausbildung“ der Schulbegleiter und erachtet eine „zurückhaltende Haltung als »Schatten«“ (394) als sinnvoll, bei der „der Assistent nur dann hilft, wenn Lehrer oder Schüler Hilfe anfordern“ (EBD.).

Für die interdisziplinäre Zusammenarbeit aller an der Schule arbeitenden Professionen sollte eine Struktur erarbeitet werden und Aufgaben und Rollen sollten klar definiert und verteilt werden. Die nötigen Ressourcen wie Zeit und Raum müssen dafür gegeben sein (WALTER-KLOSE 2012, 383).

Die stundenweise Anwesenheit eines Sonderpädagogen ist nicht ausreichend, weshalb in der inklusiven Beschulung eine möglichst durchgehende Doppelbesetzung der Lehrkräfte gegeben sein sollte (LELGEMANN ET AL. 2012b, 27). Dabei muss ein Sonderpädagoge fest an einer Schule tätig sein und mit einer Lehrkraft der allgemeinen Schule ein Klassenteam bilden. Voraussetzung für diesen Prozess ist die Bereitschaft zur Teamarbeit beider Beteiligten. Der Sonderpädagoge bringt in dieses Team fachspezifisches Wissen über die Behinderungsformen, Fachkompetenzen im Bereich der Diagnostik und Hilfsmittelversorgung und didaktische Kenntnisse, wie beispielsweise die Anpassung von Arbeitsmaterialien, ein. Dadurch ist es möglich Lernbedingungen zu erschaffen, die für einen inklusiven Unterricht mit Schülern mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen erforderlich sind. Die dauerhafte Anwesenheit eines Sonderpädagogen ermöglicht ihm zudem einen besseren Beziehungsaufbau zu den Schülern und einen besseren Anschluss an das Kollegium und somit auch einen besseren kollegialen Austausch (EBD., 27-29).

Nach ZIEMEN (2013) sind diagnostische und didaktische Kompetenzen der Lehrkräfte wichtig für die Inklusion (90). Mit Hilfe der diagnostischen Kompetenz ist die Ermittlung der Kompetenzen der Schüler möglich, welche es der Lehrkraft ermöglicht, „individualisierte Angebote für Lernen und Entwicklung bereitstellen zu können bzw. ein Verständnis für die Situation, das Verhalten und Handeln der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln“ (EBD., 90). Der Lehrer erfasst den Schüler in seiner Gesamtheit und stellt daran angepasste Entwicklungs- und Lernangebote bereit. Die didaktischen Kompetenzen des Lehrers schließen fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen ein und „beziehen sich auf die Vorbereitung, Gestaltung und Evaluation der Unterrichtsprozesse“ (EBD., 104). Diese Aspekte sollten auch in der Ausbildung von Lehrern berücksichtigt werden.

Neben den Lehrern kommt auch dem Schulleiter im inklusiven Schulsystem eine entscheidende Rolle zu, da er die Schulkultur gestaltet und Initiator und Unterstützer von Arbeitsgruppen wird, die diese Schulkultur mitgestalten (THIELE 2013, 29). Zudem trägt die Schulleitung eine besondere Verantwortung „für die Wahrung unterstützender Schulstrukturen und insbesondere des Schulklimas“ (WALTER-KLOSE 2012, 382).

Zusätzlich sollte es einen Verantwortlichen für die technische Ausstattung der Schule geben, um die Funktionalität technischer Geräte wie Aufzüge, Hilfsmittel, Türtaster und anderes zu gewährleisten und damit die Barrierefreiheit sicherzustellen (LELGEMANN ET AL. 2012b, 36).

Architektonisch-räumliche Rahmenbedingungen

Zu den architektonisch-räumlichen Bedingungen gehört insbesondere die Barrierefreiheit der Schulen, die eine Rollstuhlzugänglichkeit für alle schulischen Gebäudeteile durch Rampen, funktionierende Fahrstühle und automatisch öffnende Türen umfasst. Zudem sollten angepasste Räumlichkeiten für Pflege, Therapien, Beratung und Ruhepausen für die Schüler vorhanden sein. Auch die barrierefreie Erreichbarkeit des Schulstandortes sollte bei der Planung einer inklusiven Schule berücksichtigt werden (LELGEMANN ET AL. 2012b, 36ff). Können von Seiten der Schule nicht alle baulichen Bedürfnisse der heterogenen Schülerschaft erfüllt werden und Barrieren bestehen bleiben, „sollten ihre Auswirkungen auf den Bereich der Leistungsentwicklung, aber auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit, der Gesundheit und Rehabilitation sowie die soziale Teilhabe reflektiert werden“ (WALTER-KLOSE 2012, 386). Besondere Berücksichtigung sollte auch der barrierefreie Zugang zum Pausenhof erhalten, da insbesondere die Pausen soziale Integration ermöglichen (LELGEMANN 2016, 62). Wenn Schüler nicht alle Bereiche des Schulhofs erreichen oder nur mit Hilfe, kann dies ihre soziale Integration einschränken oder erschweren.

Sächliche Rahmenbedingungen

Die sächliche Ausstattung der Schulen muss angepasst an den Förderbedarf der Schüler entsprechendes Mobiliar, persönliche (technische) Hilfsmittel und Geräte zur Unterstützten Kommunikation bereitstellen. Bisher müssen Eltern für ihre Kinder die Finanzierung technischer Hilfsmittel bei der Krankenkasse beantragen und die Schule ist nicht direkt in den Anschaffungsprozess dieser Materialien einbezogen. Daher fordern HAUPT/WIECZOREK (2013) „kürzere Entscheidungswege zur Bereitstellung“ (13) der erforderlichen Hilfsmittel. Zudem müssen die Arbeitsmaterialien individuell den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler angepasst werden und auch therapeutische Hilfsmittel sind notwendige Ausstattung in inklusiven Schulen (LELGEMANN ET AL. 2012b, 36ff.).

Unterrichtliche Rahmenbedingungen

Neben den bisher dargestellten Rahmenbedingungen für die schulische Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gibt es auch einige unterrichtliche Rahmenbedingungen, die zum Gelingen der Inklusion beitragen.

Eine durchgehende Doppelbesetzung ermöglicht eine Unterrichtsgestaltung und Lernbedingungen, die für die schulische Inklusion notwendig sind (LELGEMANN ET AL. 2012b, 27f.). Damit verbunden ist die Teamarbeit und Kooperation der Lehrkräfte und des weiteren Personals (EBD., 27). Die Klassengröße sollte nach der Studie von LELGEMANN ET AL. (2012b) auf maximal 20 bis 24 Schüler pro Klasse reduziert werden (31). Förderschullehrkräfte fordern noch kleinere Klassen von zehn bis zwölf Schülern, um allen Kindern gerecht werden zu können, insbesondere bei der Aufnahme von Schülern mit komplexen Behinderungen (EBD., 31). Wie bereits dargestellt, sollten auch therapeutische und pflegerische Maßnahmen in den Unterricht eingebunden sein (EBD., 32). Wichtige Grundlage für Lehrer ist die Fach- und Methodenkompetenz im Einsatz differenzierender Unterrichtstechniken (WALTER-KLOSE 2012, 394). Dabei ist es von Vorteil, wenn Individualisierung nicht nur für einzelne Schüler angewandt wird und dadurch eine Sonderrolle darstellt, sondern als eine Norm in der Klasse betrachtet wird (EBD.). Als ein wesentliches Element der Bedingungen im inklusiven Unterricht nennen LELGEMANN ET AL. (2012b) die binnendifferenzierten Formen der Unterrichtsgestaltung, in welcher die Materialien an die Lern- und Leistungsmöglichkeiten der Schüler angepasst sind (29f.). Zudem sind der Einbezug lebenspraktischer Aspekte in den Unterricht und die Information über Berufswahlmöglichkeiten bedeutsam (EBD., 30).

Als Grundlagen der inklusiven Didaktik bezeichnet THIELE (2013) die Akzeptanz der Heterogenität, Teamteaching, lernzieldifferente Methoden und kooperative sowie handlungsorientierte Lernformen (27). Daraus resultiert die Notwendigkeit der Individualisierung des Lernens für Schüler mit körperlichen und motorischen Behinderungen (EBD., 25), wie auch WALTER-KLOSE (2012) sie fordert. HAUPT/WIECZOREK (2013, 13) schlagen hierzu die Arbeit mit individuellen Förderplänen vor, wie sie bereits an den Förderschulen praktiziert wird. Die Individualisierung des Lernens schließt Erholungsphasen und Zeit für pflegerische und therapeutische Maßnahmen ein (LELGEMANN ET AL. 2012b, 25). Ein weiterer wichtiger Aspekt der inklusiven Beschulung ist die Gewährung von Nachteilsausgleichen wie beispielsweise „die zeitweilige Reduktion des Anforderungsniveaus oder des Zeitausgleichs“ (THIELE 2013, 25) und „alternative

Möglichkeiten der Leistungserbringung“ (THIELE 2013, 25). Hierzu fordern HAUPT/WIECZOREK (2013) eine einheitliche Regelung zur Gewährung des Nachteilsausgleiches. Da das Leben von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen häufig fremdbestimmt ist, werden handlungsorientierte Zugänge zu Unterrichtsinhalten favorisiert, um den Schülern Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen (THIELE 2013., 27).

Des Weiteren sind speziell angepasste Unterrichtsmaterialien wichtig (THIELE 2013, 27), wie beispielsweise vergrößerte Arbeitsblätter, laminierte Materialien oder UK-Medien. Dies erfordert einen erhöhten und umfassenden Planungsbedarf, der im Bereich der Unterstützten Kommunikation erst die Teilhabe ermöglicht, gleichzeitig aber nur ein beschränktes Vokabular bereitstellt (EBD., 27f.). Dadurch besteht die Gefahr, dass nicht flexibel auf alternative Lösungswege reagiert werden kann (EBD.). Durch das Training im Umgang mit Hilfsmitteln im Unterricht, wie beispielsweise Kommunikations- und Mobilisationshilfen kann die Teilhabe der Schüler mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen verbessert werden (EBD., 29). Thematisch sollte sich auch mit der Begleitung eines Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung, Gesundheit und Krankheit sowie Sterben und Tod auseinandergesetzt werden, um auf die Herausforderungen einer Körperschädigung oder chronischen Erkrankung und den gegebenenfalls vorzeitig eintretenden Tod vorzubereiten (EBD., 29; WALTER-KLOSE 2012, 395). Schulische Inklusion kann nach JENNESSEN/WAGNER (2012) nur gelingen, wenn eine inklusive Didaktik entwickelt wird, welche „theoretisch fundierte und praktikable Antworten auf Fragen der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden“ (339) enthält. In dieser Didaktik sollten auch Prozesse der Selbstfindung und Identitätsbildung berücksichtigt werden, um die Schüler zu stärken im Umgang mit dem „ungewohnt [V]erschiedene[n]“ (EBD., 339). Ein weiterer Aspekt, der für die Planung des Unterrichts eine wichtige Rolle spielt, ist die Zeitplanung. So sollte berücksichtigt werden, dass Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen gegebenenfalls mehr Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben benötigen oder längere Pausen, während der Lehrer gegebenenfalls mehr Zeit für Instruktionen benötigt oder für Kooperationen mit Mitarbeitern der Schule oder Eltern. Außerdem sollte der gezielte Einsatz von Schulbegleitern in der Planung berücksichtigt werden (LELGEMANN ET AL. 2015, 143).

Klassenklima und das Verhältnis der Schüler zueinander

WALTER-KLOSE (2012) betont die besondere Bedeutung des Schul- und Klassenlebens. Die Zeit neben der Unterrichtszeit wie Pausen, Ausflüge und Klassenfahrten ist wichtig für die Bildung von Freundschaften und Sozialkontakten. Daher muss die Schulorganisation auch in unterrichtsfreien Zeiten barrierefreie Teilhabe an Spielen, Pausen, Ausflügen sowie dem gesamten schulischen Alltag ermöglichen (WALTER-KLOSE 2012, 397f.). Dies wirkt sich grundlegend auf die soziale Entwicklung und die Teilhabe aller Schüler aus. Dazu sollten sich insbesondere Lehrer darüber bewusst sein, dass die soziale Situation für Schüler mit Körperbehinderung eine besondere Herausforderung darstellt, mit der sie angemessen umgehen müssen (EBD., 373). Aufgabe der Lehrer ist, sich um die Minimierung sozialer Barrieren zu bemühen (EBD.). Das Schulklima sollte grundsätzlich durch Akzeptanz, Wertschätzung und das gegenseitige Bemühen um Verständnis der individuellen Situation aller Schüler geprägt sein (EBD. 375).

Lehrkraft und Grundhaltung

Die Lehrer stehen in unmittelbarer Interaktion mit den Schülern und haben dadurch eine wesentliche Bedeutung für eine gelingende inklusive Beschulung. In den vorangegangenen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass Lehrkräfte besondere Kompetenzen in der Unterrichts Anpassung und Kooperation benötigen. Zudem spielen Fachwissen, Erfahrung und das Verständnis der Situation der Schüler mit Körperbehinderung eine wichtige Rolle (WALTER-KLOSE 2012, 396).

Die Haltung der Lehrer bildet das Fundament für eine gelingende Inklusion von Schülern mit körperlichen und motorischen Behinderungen (LELGEMANN ET AL. 2012b, 23-27). Nach LELGEMANN ET AL. (2012b) sollte eine positive Haltung der Lehrer gegenüber der Inklusion und der damit verbundenen Heterogenität der Schülerschaft bestehen. Diese dient als Grundlage für den Umgang mit den verschiedenen Schülerpersönlichkeiten und führt zu einem entsprechenden Klassenklima.

Es ist wichtig, dass alle Beteiligten im inklusiven Prozess ihre Sorgen und Ängste äußern können und diese ernst genommen werden (WALTER-KLOSE 2012, 397). Zur Erleichterung des schulischen Alltags der Lehrkräfte sind unterstützende Schulstrukturen in allen Bereichen maßgeblich (EBD.). Die Lehrkräfte untereinander sollten eine offene, sensible und bewusste Haltung wahren, da diese sich nach LELGEMANN ET AL. (2012b) auch auf die Schüler übertragen kann. Ein offener Umgang mit den Beeinträchtigungen der Schüler

anstelle von Schweigen kann den Mitschülern helfen, offener auf den Schüler mit Beeinträchtigung zu reagieren. Im Falle von Mobbing sollte die Lehrkraft direkt reagieren und eine bewusste Haltung ausstrahlen. In diesem Fall können auch Anti-Mobbing oder gruppenbildende Maßnahmen, gegebenenfalls unter Einbezug der Schulsozialarbeiterin, hilfreich sein. Hilfreich ist auch ein transparenter Umgang mit Nachteilsausgleichen, um Missgunst zu vermeiden. Zudem müssen Lehrer die besonderen Bedürfnisse der Schüler wahrnehmen und in der Unterrichtsplanung berücksichtigen. Außerdem werden einige Aspekte zur „Notwendigkeit einer veränderten Haltung zum Unterricht“ (LELGEMANN ET AL. 2012b, 25) genannt. Zu diesen gehören beispielsweise die Akzeptanz der Heterogenität, die daraus resultierende Notwendigkeit lernzieldifferenter Methoden und die Bereitschaft zur Teamarbeit (EBD., 23-27).

Nach FEUSER (1985) muss die Integration in den Köpfen der Menschen beginnen und eine „tiefgreifende Revision unserer Auffassung vom Menschen und seiner Entwicklung zu einer humanen Persönlichkeit“ (20) stattfinden. Diese Ansicht ist auch auf das Verständnis der Inklusion zu übertragen, da sie eine Veränderung der Haltung und Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen voraussetzt und diesen als gleichwertigen Menschen anerkennt. Die Studie von LELGEMANN ET AL. (2012b) verweist auf die absolute Notwendigkeit einer veränderten Haltung aller Beteiligten, insbesondere der Lehrkräfte.

3 Empirische Studie

3.1 Fragestellung

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt: Die Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ist komplex und fordert viele Rahmenbedingungen. Daraus ergibt sich das Forschungsinteresse, inwiefern eine solche Komplexität in der Praxis bewältigt wird. Es gibt Hinweise dafür, dass die Inklusion nicht zur Zufriedenheit der Eltern beziehungsweise Kinder stattfindet, da ein Trend zurück an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zu beobachten ist. Welche Erfahrungen wurden mit der Inklusion gemacht? Welche Gründe sind für die Umschulung von der inklusiven Schule auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ausschlaggebend? Was muss verändert werden? Und welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich daraus?

3.2 Forschungsdesign

Zur Datenerhebung werden in einem ersten Schritt leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Dies gilt als die meist genutzte Form der Datenerhebung in der qualitativen Sozialforschung. Nach HELFFERICH (2005) wird die Methode herangezogen, wenn das subjektive Alltagswissen der befragten Personen erhoben werden soll. Dabei soll das Gespräch jedoch nicht von zuvor festgelegten erkenntnisinteressenbezogenen Themen beziehungsweise Themengebieten abweichen. Der im Vorhinein festgelegte Leitfaden hilft der Strukturierung des Gesprächs. Zudem erleichtert ein Leitfaden die Auswertung, da der Gesprächsablauf und Gesprächsinhalt mehrerer Interviews ähnlich sind. „Ein Leitfaden standardisiert in gewissem Sinn die inhaltliche Struktur der Erzählungen und erleichtert dadurch die Auswertung“ (EBD.,159).

Die Methode des leitfadengestützten Interviews wurde ausgewählt, da diese trotz themengeleiteter Fragen eine maximale Offenheit gewährleistet. Durch die qualitative Forschungsmethode wird zudem ein „wesentlich konkreteres plastischeres Bild davon erzeugt“ (FLICK/ VON KARDORFF/ STEINKE 2013, 17), was die Befragten für persönliche Erfahrungen mit einem Thema gemacht haben.

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (FLICK ET AL. 2013, 14).

Zudem ist qualitative Forschung offen für „das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten“ (EBD.) und wird für die „Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs («Felderkundung»“ (EBD.) empfohlen. Da für die Fragestellung bislang nur wenige Erkenntnisse vorliegen, bietet sich eine qualitative Interviewstudie als Grundlage für eine darauffolgende quantitative Studie an. Ziel der qualitativen Studie ist es demnach, erste Erkenntnisse zu den Erfahrungen und Gründen für die Umschulung aus Elternsicht herauszuarbeiten und daraus eine Sammlung von relevanten Kriterien für den zweiten quantitativen Teil der Studie zu erstellen.

In der quantitativen Forschung wird zwischen der Deskriptivstatistik und der Inferenzstatistik unterschieden (RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 11). In dieser Arbeit finden beide Zugänge Anwendung, weswegen diese im Folgenden näher definiert und erläutert werden.

Die deskriptive (beschreibende) Statistik ist eine „statistische Methode zur Beschreibung der Daten von Stichproben in Form von Grafiken, Tabellen oder einzelnen Kennwerten“ (RAAB-

STEINER/BENESCH 2010,13). Die Charakteristika der Stichprobe werden beschrieben, ohne auf die Grundgesamtheit schließen zu wollen. Die Inferenzstatistik, auch analytische Statistik genannt, ermöglicht Aussagen über die Stichprobe hinaus über die Grundgesamtheit zu treffen. „Es wird von einer Stichproben-Beobachtung auf die Grundgesamtheit geschlossen, also eine Gesetzmäßigkeit abgeleitet und Anspruch auf Verallgemeinerung erhoben“ (EDER 2003, 18 zit. nach: RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 15). Der quantitative Teil dieser Forschungsarbeit ist die Durchführung und Auswertung eines Fragebogens, welcher auf Grundlage der qualitativ erworbenen (oben dargestellt) und in der Literatur beschriebenen Erkenntnisse konstruiert ist. Diese schriftliche Befragung dient der „Erfassung von Meinungen, Einstellungen, Positionen zu Themen oder Sachverhalten“ (RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 43). Die gewählte Forschungsmethode erfordert das selbstständige Beantworten von schriftlich gestellten Fragen der Untersuchungsteilnehmer. Charakteristische Merkmale sind unter anderem ein „sehr [hoher] Grad an Strukturiertheit des Befragungsinhaltes im Vorfeld“ (EBD., 44) sowie der Verzicht „auf steuernde Eingriffe des Interviewers“ (EBD.). Als Nachteil muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die schriftliche Befragung eine „schwer zu kontrollierende Erhebungssituation“ ist und sich durch das Verschicken mit der Post der Kontrolle der Untersuchungsleiterinnen entzieht (EBD., 45).

Das Ziel dieser Forschungsmethode ist das Beschreiben und Bewerten eines konkreten Sachverhaltes durch die abgefragte Situation. Die gemachten Erfahrungen mit der schulischen Inklusion sollen beschrieben und bewertet werden ebenso wie die Gründe für die Umschulung auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

Besondere Berücksichtigung muss die „Tendenz der Verfälschbarkeit“ (RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 59) finden. Bei der Beantwortung der Fragen kann das Phänomen der „Sozialen Erwünschtheit (Social Desirability)“ (EBD., 60) auftreten. Die Versuchsperson versucht die Antwort zu geben, „die ihrer Meinung nach den sozialen Normen entspricht“ (EBD.). Ebenso kann die „Tendenz, unabhängig vom Inhalt eine Frage mit »ja« oder »stimmt« zu beantworten“ (EBD. 61) auftreten. Dieses Phänomen wird als Akquieszenz bezeichnet (EBD.). Einige Befragten können eine Tendenz zur Mitte aufweisen. Diese Personen meiden es Extremantworten zu geben. Eine Verfälschung der Antworten kann auch durch die Reihenfolge der Items verursacht werden. Mangelndes Instruktionsverständnis oder Aufwärmfragen können zu einer Veränderung in der Beantwortung der Items im Laufe der Bearbeitung des Fragebogens führen. Eine letzte

Möglichkeit der Verfälschung der Ergebnisse, welche bedacht werden sollte, ist die Tendenz zu raten oder den Fragebogen schnellstmöglich beantworten zu wollen. Die genannten Aspekte müssen bei der Konstruktion, in der Auswertung und Interpretation beachtet werden (RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 59ff.).

Der Zugang zu den Untersuchungen dieser Forschung ist sowohl explorativ als auch explanativ. Explorativ, da durch die qualitative Forschung, in diesem Fall die Durchführung leitfadengestützter Interviews, über ein eher unbekanntes Thema Erkenntnisse gewonnen werden. Dies ist die Vorstudie zum quantitativen Teil der Forschung, dessen Zugang eher explanativ ist. Durch den Fragebogen sollen Zusammenhänge zwischen den gemachten Erfahrungen und Gründe, die zur Umschulung geführt haben, erforscht werden (in Anlehnung an RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 27f.). Das Forschungsprojekt ist eine Querschnittstudie. Es werden zum selben Zeitpunkt unterschiedliche Personen befragt und das qualitative Interview, beziehungsweise der Fragebogen, wird von den betroffenen Personen einmalig durchgeführt beziehungsweise ausgefüllt (RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 40). Das Forschungsprojekt lässt sich folgendermaßen veranschaulichen:

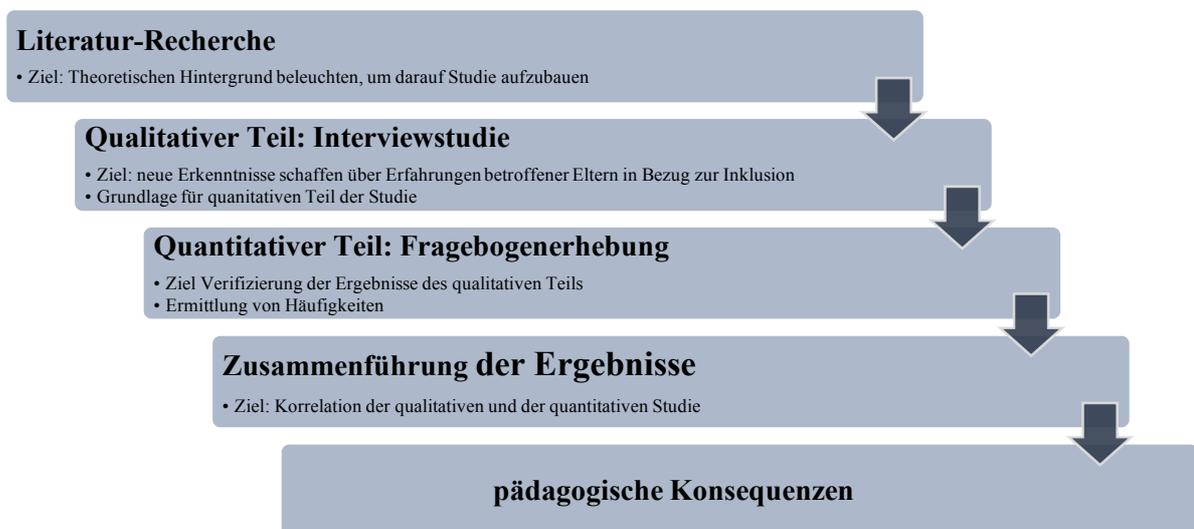


Abbildung 1: Forschungsdesign

In dieser Arbeit werden Methoden aus der qualitativen und quantitativen Forschung kombiniert, um bestmögliche Erkenntnisse zu erlangen. Ausgehend von der subjektiven Wahrnehmung der Untersuchten (qualitative Forschung) soll eine größtmögliche Unabhängigkeit vom Beobachter geschaffen werden, damit die Ergebnisse der Forschung bestmöglich repräsentativ sind (quantitative Forschung). Die Vorteile, die aus dieser Kombination entstehen, sind folgende: Durch das qualitative Verfahren werden bislang wenig theoretisch beleuchtete Zusammenhänge betrachtet und erklärt. Die Ergebnisse,

welche auf Grundlage der Betrachtung von wenigen Einzelfällen entstehen, werden anschließend „mit Hilfe von Verfahren geprüft [...], die eine präzise Messung von vorher definierten Variablen zulassen“ (KELLE/ERZBERGER 2013, 301).

Die durch eine qualitative Erhebungsmethode erworbenen Erkenntnisse sind demnach Grundlage für die Konstruktion des Fragebogens. „Die beiden komplementären Forschungsstrategien (qualitative und quantitative) werden in der Praxis sehr oft miteinander verbunden. Man spricht in diesem Fall von Methodentriangulation“ (RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 46).

Dementsprechend ist dieses Forschungsprojekt neben der Literaturanalyse in vier weitere Teile gegliedert, die im Folgenden dargestellt werden.

4 Qualitative Forschung

4.1 Hypothesen

Die Inferenzstatistik fordert das Formulieren von Hypothesen, die zu überprüfen sind. „Auf diese Weise sollen allgemein gültige Aussagen über die Stichprobe hinaus getroffen werden“ (RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 15). Aufgrund der Annahme, dass Eltern sich für eine Umschulung ihres Kindes entscheiden, da sie schlechte Erfahrungen mit der inklusiven Beschulung gemacht haben, sind die unten aufgeführte Hypothesen negativ formuliert.

Aus den bereits dargelegten Inhalten ergeben sich für den qualitativen Teil der Forschungsarbeit folgende Hypothesen:

- a) Die Unterstützung des Kindes mit körperlicher Beeinträchtigung in der allgemeinen Schule ist nicht ausreichend.
- b) Die schulischen Rahmenbedingungen der allgemeinen Schule sind nicht auf die körperliche Beeinträchtigung des Kindes ausgelegt.
- c) Das Verhältnis zwischen dem Kind mit einer körperlichen Beeinträchtigung und seinen Mitschülern ist schwierig.
- d) Das Verhältnis zwischen dem Kind mit einer körperlichen Beeinträchtigung und den Lehrern / Mitarbeitern der allgemeinen Schule ist schwierig.
- e) Es gibt mehrere Gründe, die zur Umschulung von der allgemeinen Schule auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung führen.

- f) Das Kind mit einer körperlichen Beeinträchtigung fühlte sich an der allgemeinen Schule nicht wohl.

Um den Befragten keine Antworten vorzugeben, sind die Fragen des Leitfadens offen formuliert. Die explorativen Interviews dienen als Vorstudie. Daher können sich in dieser Studie weitere Aspekte ergeben, weswegen die Hypothesen gegebenenfalls ergänzt werden. Aufgrund der Ergebnisse in Bezug auf die Hypothesen sollen am Ende der vorliegenden Arbeit pädagogische Konsequenzen vorgestellt werden.

4.2 Konstruktion

Ziel der Interviews ist, die Erfahrungen und Gründe für die Umschulung von der allgemeinen Schule auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung aus Elternsicht herauszufinden. Die Befragten sind demnach Eltern, die ein Kind mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung haben, und sich auf Grund ihrer Erfahrungen an der allgemeinen Schule für die Beschulung an einer Förderschule für ihr Kind entschlossen. Die zwei Verfasserinnen bemühen sich im Sinne der Forschungsethik um Neutralität und bringen Vorwissen zum Forschungsthema mit. Während eine Verfasserin die Gesprächsführung übernimmt, verfasst die zweite Verfasserin eine interviewbegleitende Dokumentation, welche kurze Notizen beinhaltet und wichtige, nicht hörbare Gesten oder Mimik notiert.

Der Leitfaden beinhaltet vier Phasen, die eine Strukturierung des Gesprächsablaufs ermöglichen. In der Einführung werden die Befragten begrüßt, die Interviewer vorgestellt und das Forschungsvorhaben und das Forschungsinteresse erläutert. Zudem wird im Sinne der Transparenz der nachfolgende Ablauf des Interviews und der Zeitrahmen dargelegt. Diese Phase dient dem Aufbau eines guten Vertrauensverhältnisses, welches damit abschließt, die Anonymität zuzusichern und Erlaubnis zur Aufzeichnung einzuholen. Anschließend werden in einem zweiten Schritt Informationen zum Kind, wie Alter, schulischer Werdegang und Behinderungsform, eingeholt. Zudem wird mithilfe einer Tabelle mit Bildern und Erklärungen der motorische Entwicklungsstand⁵ abgefragt und eine Einordnung dessen vorgenommen. Diese Phase dient als Hinführung zum Thema, zum Kennenlernen des Kindes und der Familie sowie der Situation des Schulwechsels.

⁵ Diese Tabelle ist im Anhang unter Kapitel 13.1.4 zu finden.

Anschließend werden gezielte Fragen⁶ zu den Erfahrungen in der Regelschulzeit⁷ gestellt. Zu den offenen Fragen gibt es Unterpunkte, die von der Interviewerin bei Bedarf als Beispiele genannt oder in einer präziseren Frage ergänzt werden können. In den folgenden Fragen werden die schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen sowie das Verhältnis zu den Mitschülern und Mitarbeitern der allgemeinen Schule erfragt.⁸ Anschließend wird thematisiert, ob die Situation in der Klasse für das eigene Kind oder ob die Gesamtsituation der Klasse schwierig war. Dadurch soll abgefragt werden, ob beziehungsweise inwiefern die Schwierigkeiten mit dem inklusiven/integrativen Setting zusammenhängen. Folgend wird gebeten, die Grundschulzeit im Hinblick auf das Wohlfühlen des Kindes zu bewerten.

Daraufhin werden Fragen gestellt, die sich auf die Umschulung beziehen und die Gründe dafür erfragen. Zudem wird gefragt, worauf die Befragten bei einer erneuten Einschulung an einer allgemeinen Schule achten würden und unter welchen veränderten Bedingungen sie ihr Kind noch einmal an einer allgemeinen Schule anmelden würden. Anschließend wird nach den Erfahrungen an der jetzigen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gefragt, indem die Frage gestellt wird, ob die Erwartungen an die Schule erfüllt wurden. Abschließend sollen die Befragten entscheiden, ob sie ihr Kind noch einmal an einer allgemeinen Schule anmelden würden oder nicht. Danach wird sowohl den Befragten als auch den beiden Interviewern Zeit für Rückfragen eingeräumt, um alle Verständnisfragen zu klären.

In der vierten Phase bedanken und verabschieden sich die Interviewerinnen und verweisen auf den zweiten Teil der empirischen Studie.

4.3 Durchführung

Insgesamt wurden fünf Interviews mit Müttern von Kindern mit Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung durchgeführt. Alle Kinder haben zuvor mindestens eine allgemeine integrative/inklusive Schule besucht und wurden auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung umgeschult. Der Kontakt zu den Familien wurde durch Lehrkräfte verschiedener Förderschulen mit dem

⁶ Die Fragen wurden aus der vorangegangenen Literaturrecherche entwickelt und beziehen sich auf die vorangegangenen dargelegten Hypothesen.

⁷ Statt allgemeiner Schule wird im Interview mit den Eltern der Begriff Regelschule verwendet, um das Verständnis zu gewährleisten und Verwirrung auszuschließen.

⁸ Die genauen Formulierungen und Unterpunkte können dem Leitfaden im Anhang 13.1.3 entnommen werden.

Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen hergestellt. Die Interviews wurden zwischen dem 12. Oktober und dem 16. November 2016 bei den jeweiligen Müttern zu Hause durchgeführt. Frau Fretter verfasste die interviewbegleitende Dokumentation und Frau Viefhaus übernahm die Interview-Durchführung.

4.4 Auswertung

Zur Auswertung der Interviews werden diese in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (1999/2008) analysiert und bearbeitet. Dazu werden die Interviews ab der zweiten Phase des Leitfadens transkribiert, wobei nur die für die Fragestellung relevanten Inhalte transkribiert werden. Bei längeren inhaltlich irrelevanten Passagen, wird auf das Transkribieren verzichtet, was mit den jeweiligen Zeitangaben gekennzeichnet wird.

Die Inhaltsanalyse beabsichtigt die systematische, regelgeleitete und theoriegeleitete Analyse fixierter Kommunikation, „mit dem Ziel Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (MAYRING 2008, 13). Dabei findet eine systematische Analyse des Interviews mit Hilfe von Zergliederung, schrittweiser Bearbeitung und theoriegeleiteten Kategoriensystemen statt, wodurch auch größere Mengen des Textes zu bewältigen sind. (MAYRING 1999, 91f.)

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, eine Struktur mit Hilfe festgelegter Ordnungskriterien im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung herauszufiltern. Strukturierende Inhaltsanalysen können verschiedene Ziele haben. Daher unterscheidet MAYRING (2008) vier Formen: die formale Strukturierung, die inhaltliche Strukturierung, die typisierende Strukturierung und die skalierende Strukturierung (85). Die formale Strukturierung orientiert sich an der inneren Struktur des vorliegenden Materials und versucht diese herauszufiltern. Die inhaltliche Strukturierung zielt darauf ab, das Material bestimmten inhaltlichen Themenbereichen zuzuordnen. Während die typisierende Strukturierung einzelne markante Aspekte hervorhebt, wird bei der skalierenden Strukturierung eine Einschätzung hinsichtlich verschiedener Dimensionen angestrebt (EBD., 85).

Durch die Konzeption des Interviewleitfadens ist eine formale sowie inhaltliche Strukturierung gegeben. Der Leitfaden gibt eine formale Struktur vor, welche die Auswertung in Form der Strukturierung und Kategorisierung wesentlich erleichtert. Es wird jedoch auch eine inhaltliche Strukturierung vorgenommen, da inhaltliche Aspekte, die entgegen des Leitfadens an anderer Stelle genannt werden, bei der Kategorisierung der

jeweiligen Aspekte zugeordnet werden. Zudem werden bei der Auswertung Aspekte, die nicht explizit abgefragt, aber für das Thema relevant sind, neuen Kategorien zugeordnet. Zum Teil werden auch neue nicht abgefragte Themen zu neuen Kategorien. So wird beispielsweise die *Situation der Eltern* ergänzt oder aus den Rahmenbedingungen werden zwei spezifizierte Kategorien erstellt. Die Ergebnisse der Interviews und die sich daraus ergebende Struktur bilden die Grundlage des zweiten Teils der empirischen Studie.

4.5 Ergebnisse

Im Folgenden werden kurz die Kinder, ihre Behinderung und ihr schulischer Werdegang dargelegt, um ein Verständnis der Ausgangslage der Eltern zu schaffen. Diese Daten wurden in der zweiten Phase des Interviews eingeholt. Zudem wird kurz der jeweilige Weg der Umschulung dargestellt, über den meist detailliert in der dritten Phase berichtet wurde.

M1⁹: Die Mutter des ersten Interviews ließ ihren 15-jährigen Sohn, der mit Spina Bifida geboren wurde, auf insgesamt vier Schulen beschulen. Der Sohn besuchte zunächst eine Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wechselte dann auf eine integrative Grundschule und von dort auf eine integrative Gesamtschule, bevor sie sich für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung für die Beschulung ihres Sohnes entschied. Demnach hat die Mutter sowohl Erfahrungen mit der Inklusion an einer Grundschule als auch an einer weiterführenden Schule gemacht und davon berichtet. Die Umschulung war für sie und ihren Sohn ein langer und anstrengender Weg, bei dem sie einen Anwalt zu Rate ziehen mussten (TRANSKRIPT 1, 112ff.).

M2: Das Kind der Mutter des zweiten Interviews ist ein 10-jähriges Mädchen mit Rett-Syndrom. Sie besuchte eine Grundschule und wechselte nach der vierten Klasse auf die Förderschule. Auf Grund ihrer Behinderung ist sie auf verschiedene Hilfsmittel aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation angewiesen, wie einen Tobii sowie Ja- und Nein-Karten. Zudem benötigt sie pflegerische Maßnahmen (TRANSKRIPT 2, 126f.).

M3: Im dritten Interview werden die Erfahrungen einer Mutter eines 11-jährigen Jungen mit Muskelhypotonie dargelegt. Dieser besuchte ebenfalls eine integrative Grundschule und

⁹ Die Bezeichnung M1- M5 liegt darin begründet, dass ausschließlich Mütter von Ihren Erfahrungen berichtet haben. Diese wurden aufgrund der Anonymität und übersichtshalber mit M1- M5 abgekürzt.

wechselte nach der vierten Klasse auf die Förderschule. Die Mutter wandte für die Umschulung ihres Sohnes einen Trick. Sie hat ihrer Aussage nach mit Hilfe des SPZ eine Autismus-Spektrum-Störung in das AO-SF Verfahren aufgenommen, obwohl er diese nicht hat, damit ihr Sohn auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung umgeschult werden konnte (TRANSKRIPT 3, 137f.).

M4: Der 10 Jahre alte Sohn der Mutter des vierten Interviews hat ein Gendefekt, atypischer Autismus und ADHS. Nach dem Besuch der integrativen Grundschule wechselte er von der dritten Klasse in die fünfte Klasse der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische (TRANSKRIPT 4, 157). Für die Umschulung musste die Familie kämpfen, da die Schule sich weigerte ein neues AO-SF- Verfahren zu eröffnen, sodass der Weg hierfür über das Schulamt gehen musste (EBD., 164f.).

M5: Die Mutter aus dem fünften Interview hat von ihren Erfahrungen ihrer drei Kinder berichtet und hat somit einschlägige Erfahrungen mit der Umschulung von der allgemeinen Schule auf die Förderschule. Ihre Kinder sind zu früh geborene Drillinge, ein Junge und zwei Mädchen. Der Junge hat zudem frühkindlicher Autismus, beide Mädchen Dyskalkulie und eines der Mädchen eine Wirbelsäulenskoliose (TRANSKRIPT 5, 167 & 171). Der Sohn wechselte als erster von der Grundschule auf die Förderschule, vom zweiten ins dritte Schuljahr. Eine Schwester folgte von der dritten in die vierten Klasse und die zweite von der vierten in die fünfte Klasse. Die drei Kinder besuchten auf der Grundschule zwei verschiedene Klassen (EBD., 170). Die Umschulung aller drei Kinder kostete die Familie viel Zeit und die Schule sprach sich gegen den Schulwechsel der Kinder aus. Die Umschulung der letzten Tochter wurde zusätzlich durch das Amt verzögert, obwohl eine Klinik den direkten Wechsel empfahl (EBD., 170).

Der motorische Entwicklungsstand liegt bei allen Schülern bei Level 1 oder 2. Die Kinder der Mütter 1, 3, 4 und 5 (die Töchter) sind auf einem motorischen Entwicklungsstand von Level 1. Mutter 2 ordnete ihre Tochter zwischen 1 und 2 ein und der Sohn von Mutter 5 hat einen motorischen Entwicklungsstand auf Level 2 (TRANSKRIPT 1, 113; TRANSKRIPT 2, 127; TRANSKRIPT 3, 138; TRANSKRIPT 4, 158; TRANSKRIPT 5, 173).

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden nun in den daraus gebildeten Kategorien dargestellt. Dadurch geschieht die Auswertung der qualitativen und der quantitativen Studie nach gleicher Struktur, wodurch die zusammenfassende Auswertung und Interpretation erleichtert wird.

4.5.1 Schulische Rahmenbedingungen

Keines der Kinder benötigte nach Aussagen der Mütter eine angepasste *Architektur oder Barrierefreiheit*. Dies ergibt sich auch schlussfolgernd aus den Behinderungen und dem motorischen Entwicklungsstand der Kinder (TRANSKRIPT 2, 129; TRANSKRIPT 4, 159). Zur Hilfsmittelversorgung in der Schule wurde von keiner Mutter eine Angabe gemacht.

In Bezug auf die *personelle Situation* der Schule geben die Mütter unterschiedliche Einschätzungen an. In drei Fällen war eine Doppelbesetzung, bestehend aus einem Sonderpädagogen und einem Klassenlehrer, gegeben. M5 berichtet, dass der Sonderpädagoge stundenweise in den Klassen ihrer Kinder war (TRANSKRIPT 5, 174). Die Tochter von M2 hatte eine Einzelstunde die Woche mit dem Sonderpädagogen, diese ist jedoch nach Angaben der Mutter ständig ausgefallen (TRANSKRIPT 2, 127). In den Klassen der Kinder von M1-M4 gab es *Integrationshelfer* beziehungsweise Schulbegleiter. M1 berichtet, dass die Integrationshelfer häufig wechselten und sie mit der Arbeit eher unzufrieden war, da eine Integrationshelferin ihrem Sohn alles abnahm und nicht seine Selbstständigkeit förderte (TRANSKRIPT 1, 114). In der Klasse der Tochter von M2 gab es für zwei Kinder mit Förderbedarf auch zwei Schulbegleiter (TRANSKRIPT 2, 127). Ab dem vierten Schuljahr hatte auch das Kind von M3 einen Integrationshelfer (TRANSKRIPT 3, 141) und bei M4 wurde ein Integrationshelfer für das Kind von Seiten der Lehrerin abgelehnt, es gab jedoch einen für alle Kinder mit Förderbedarf in der Klasse gemeinsam (TRANSKRIPT 4, 158). In der Klasse von M2 gab es insgesamt 4 Erwachsene, welches die Mutter als einen „super Betreuungsschlüssel“ empfindet (TRANSKRIPT 2, 127).

Bezüglich einer *angepassten Raum- und Stundenplanung* äußerte sich M2, dass die Sitzordnung an die Bedürfnisse ihres Kindes angepasst wurde (TRANSKRIPT 2, 129). M1 hingegen berichtet, dass alles „in einem“ war und dass ihr falsche Versprechungen gemacht wurden, wie folgende Aussage zeigt: „Die würden das nämlich alles so anpassen und der würde auch nicht also Hofdienst machen so wie die anderen. Aber das war nicht der Fall.“ (TRANSKRIPT 1, 115)

M1, M2 und M5 äußern sich zum *Einbezug der Therapie und Pflege* in den Schulalltag. Laut M1 wurde die Therapie „überhaupt nicht“ (TRANSKRIPT 1, 117) einbezogen. Für die Tochter

von M2 wurde die Pflege von der Schulbegleitung übernommen (TRANSKRIPT 2, 127) und die Therapie wurde außerschulisch geleistet (EBD., 130). Dabei ist eine wichtige Anmerkung, dass sie für circa ein halbes Jahr die Schulbegleitung ihrer Tochter übernommen hat, einschließlich der Pflege. Bei M5 wurde die drei Therapieformen (Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie) ihrer drei Kinder nicht in den Schulalltag einbezogen, welches sie als „Horrorscheiß“ beschreibt (TRANSKRIPT 5, 130).

Nach M2 wurden die *schulischen Rahmenbedingungen* an ihre Tochter generell nicht angepasst (TRANSKRIPT 2, 129).

M3 betont die besondere Relevanz von veränderten Konzepten für die inklusive Beschulung, welches sich insbesondere auf die schulischen Rahmenbedingungen bezieht:

„Und [...] zumindest etwas veränderte Konzepte für die Inklusion. Weil ich sag jetzt mal in einer Klasse mit 28 Kindern und einer Sonderpädagogin, die ab und zu mal vorbeikommt, ist für mich keine Inklusion. Also ist einfach reingeschmissen und friss oder stirb“ (TRANSKRIPT 3, 149).

4.5.2 Unterrichtsliche Rahmenbedingungen

Die Klassengröße liegt laut Berichten der Mütter 1, 3, 4, und 5 zwischen 25 und 28 Schülern (TRANSKRIPT 1, 116; TRANSKRIPT 3, 159; TRANSKRIPT 4, 159f.; TRANSKRIPT 5, 177). Bei M1 waren von den 28 Schülern insgesamt sechs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inbegriffen (TRANSKRIPT 1, 116). M4 empfindet die Klassengröße von 25-28 Schülern als „zu viel“ (TRANSKRIPT 4, 159f.). Bei M2 waren insgesamt 18 Kinder in der Klasse einschließlich zwei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (TRANSKRIPT 2, 127).

Der *Nachteilsausgleich* wurde in den Interviews mit den Müttern 2-5 thematisiert. Laut M2 wurde ihrer Tochter ein zeitlicher Nachteilsausgleich gewährt (TRANSKRIPT 2, 129). Der Sohn von M3 erhielt keinen Nachteilsausgleich und als die Mutter ihn einforderte, bekam sie folgende Antwort: „Ja den geben wir ihm schon. Wenn er den einfordert, dann bekommt er den schon. Er könnte ja die Klassenarbeit länger schreiben“ (TRANSKRIPT 3, 140). Demnach sollte das Kind von sich aus um einen Nachteilsausgleich bitten. Bei M4 hingegen gab es das Angebot eines Nachteilsausgleichs, der Sohn lehnte dies jedoch ab, da er gleichbehandelt werden wollte, so der Bericht der Mutter (TRANSKRIPT 4, 159). Bei den drei Kindern von M5 gab es keine Noten, sondern schriftliche Beurteilungen (TRANSKRIPT 5, 175).

Bezüglich der *Unterrichtsmaterialien* berichtet M1, dass ihr gesagt wurde, dass die Materialien angepasst würden, es aber nicht so gewesen ist (TRANSKRIPT 1, 114). M2 hat

das Material für ihre Tochter selbst vorbereitet und angepasst, von Seiten der Lehrer gab es keine Differenzierung des Materials (TRANSKRIPT 2, 128). Laut M4 gab es an der Schule ihres Kindes viele verschiedene Materialien auch aus dem Montessorikonzzept und die Lehrer „haben sich Gedanken gemacht und wirklich viele Materialien zur Verfügung gestellt“ (TRANSKRIPT 4, 159). Auch die Kinder von M5 bekamen angepasste Materialien in Form von ergonomischen Schreibhilfen, anderen Büchern und Arbeitsblättern (TRANSKRIPT 5, 173).

Fächerbezogen berichtet nur M2 von verschiedenen Umgangsweisen, die jeweils vom Lehrer abhängig waren. So wurde beispielsweise der Sportunterricht nicht für ihre Tochter angepasst und es wurde nicht auf ihre motorischen Schwierigkeiten eingegangen (TRANSKRIPT 2, 129). *Lehrerbezogen* gab es deutliche Unterschiede im Umgang mit den Kindern der befragten Mütter. „Die Lehrer waren auch unterschiedlich. Also jetzt nicht alle. Einige. Die haben sich also schon bemüht und [den] anderen, [den] war [...] das einfach egal“ (TRANSKRIPT 1, 115) berichtet M1. Auch M2 berichtet von Unterschieden zwischen den Lehrern und der notwendigen Bereitschaft von Seiten der Lehrer, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten:

„[...] die beiden Klassenlehrer sind ganz anders mit K. umgegangen, als der Rest der Lehrer, weil die Klassenlehrer haben ja von Anfang an sich darauf eingelassen und gesagt, wir möchten das ausprobieren, wir möchten das machen. Die anderen Lehrer natürlich nicht. So und ich meine da sind schon etliche dabei gewesen, die bis zum letzten Tag davon ausgegangen sind, dass K. überhaupt nichts schnallt und gar nichts kann.“ (TRANSKRIPT 2, 128)

Ähnliches schildert auch M5, die von vielen Lehrerwechseln in den Klassen ihrer Kinder berichtet und erklärt, dass die Motivation ihrer Kinder lehrerabhängig war (TRANSKRIPT 5, 175).

Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung erläutert M4, dass es in der Klasse ihres Sohnes keinen festen Stundenplan gab, was für den Sohn oft schwierig war (TRANSKRIPT 4, 159). „Er lebt von Strukturen. Für ihn war das glaube ich zu offen“ (EBD., 160).

4.5.3 Kooperation

Die *Kooperation* zwischen den Eltern und der Schule wird von den Müttern insgesamt recht ausführlich beschrieben. So empfand M1 den Kontakt zur Lehrerin als gut, diese hat die Schule verlassen, sodass die Mutter „auch keinen Ansprechpartner mehr“ (TRANSKRIPT 1, 115) hatte.

M3 empfindet die Kooperation als „ganz stark von der Motivation des einzelnen Lehrers abhängig“ (TRANSKRIPT 3, 142). Zu diesem Schluss gelangt M3, da ihr Sohn zwei Lehrerteams in der Regelschulzeit hatte, wobei die Erfahrung mit dem ersten Team „ganz positiv“ (EBD.) war und nach dem Wechsel keine gute Kooperation mehr herrschte. Zudem hätte sie sich „einfach viel mehr Entscheidungsmöglichkeiten gewünscht und auch mehr Mitspracherecht überhaupt“ (EBD., 143). Des Weiteren hätte sie sich mehr Informationen und Unterstützung von Seiten der Schule gewünscht, beispielsweise über Nachteilsausgleiche (EBD.). M4 empfand die Kooperation mit der Schule und den Lehrern als schwierig, aber sie „glaub[t] schon, dass sie alles versucht haben und sich sehr bemüht haben“ (TRANSKRIPT 4, 160). Jedoch haben manche Lehrer ihrer Meinung nach mangelnde Erfahrung im Umgang mit manchen Kindern (EBD., 160). Auf Grund des Schulwechsels des Sohnes sind Mutter und Lehrer nicht im Guten auseinandergegangen. „Während wir sie [die Kinder] von der Schule nehmen wollten, hatten wir ganz ganz viel Kontakt“ (TRANSKRIPT 5, 176), erläutert M5 zur Kooperation mit den Lehrern. Sie erklärt, dass sie besonders zu den vielen „Problemzeiten“ intensiven Kontakt zur Schule hatte (EBD., 176f.). M2 war persönlich sehr stark in den Schulalltag einbezogen, da sie erkrankte Schulbegleiter vertreten und Unterrichtsmaterialien selbst angepasst hat, wodurch der Kontakt zur Schule insgesamt sehr intensiv war (TRANSKRIPT 2, 129).

4.5.4 Klassenklima

Nach dem *Klassenklima* wurde mit der Frage „Hatte ihr Kind eine besondere Stellung in der Klasse oder war die Gesamtsituation an der Schule schwierig für alle Schüler und Beteiligten?“. Hier schildern die Mütter sehr unterschiedliche Erfahrungen. M1 schilderte die Klasse ihres Sohnes als insgesamt sehr laut und es wollten einige Regel- und Förderschüler die Schule wechseln (TRANSKRIPT 1, 119f.). „Die nichtbehinderten Kinder profitieren am Meisten“ (TRANSKRIPT 2, 132), äußert M2 zur Gesamtsituation. Dies begründet sie insbesondere mit der großen Anzahl an Erwachsenen in der Klasse (EBD., 132). Als „ein gutes Klima“ (TRANSKRIPT 3, 146) beschreibt M3 das Klassenklima in der Klasse ihres Sohnes und auch auf Elternabenden war das Verhältnis gut. Sie ergänzt, das „waren alles sehr sehr liebe Kinder“, aber dennoch ist ihr Sohn „mitgelaufen, weil er lieb war, ansonsten wurde er [...] sich selbst überlassen“ (TRANSKRIPT 3, 146). Der Sohn von M4 „hatte schon einen besonderen Status“ (TRANSKRIPT 4, 161), aber seine Mitschüler haben sich bemüht. Dennoch ist M4 der Ansicht, dass „die Klasse nichts desto trotz unter ihm

gelitten hat“ (EBD., 161). M5 gibt an, dass ihre drei Kinder die Rolle der „Außenseiter“ innehatten (TRANSKRIPT 5, 179).

Zu den hier aufgeführten Ergebnissen kann das Verhältnis der Kinder mit den Mitschülern, welches in Kapitel 4.5.5 beschrieben wird, Aufschluss über das Klassenklima geben.

4.5.5 Verhältnis zwischen dem Kind und den Mitschülern

Das *Verhältnis zwischen den Kindern und deren Mitschülern* wurde in verschiedenen Fragen abgefragt. Auf die Frage nach dem Verhältnis zu den Mitschülern erklärte M2, dass ihre Tochter in den ersten beiden Schuljahren voll integriert war, das Verhältnis zu den Mitschülern in der dritten Klasse aber einen Bruch erlebt hat. M2 begründet dies mit dem veränderten Sozialverhalten der Mitschüler sowie Problemen mit der damaligen Schulbegleitung (TRANSKRIPT 2, 130). Freundschaften hat es bis zu diesem Bruch gegeben, die dann in der vierten Klasse wiederauflebten (EBD. 131). Dieser Bruch wirkte sich außerdem auf die schulischen Leistungen der Tochter aus, erläutert M2. Das Verhältnis zu den Mitschülern hatte keinen Einfluss auf den außerschulischen Alltag (EBD.). M1 beschreibt das Verhältnis als gut, ihr Sohn hatte Freunde und traf diese auch ab und zu nachmittags (TRANSKRIPT 1, 116). Der Sohn von M3 „war da [in der Schule] akzeptiert, aber Freundschaften gab es da nicht“ und er wurde auch nicht zu Geburtstagen seiner Mitschüler eingeladen (TRANSKRIPT 3, 144f.). Auch der Sohn von M5 hatte keine Sozialkontakte innerhalb der Klasse, sondern hauptsächlich Streit und Probleme (TRANSKRIPT 5, 168). Bis auf das Treffen mit einer Mitschülerin der einen Tochter (EBD. 168) gab es keine Freundschaften in der Grundschulzeit und zu Geburtstagen wurden die Kinder nur „ab und zu“ eingeladen (EBD., 177). Regelmäßige Sozialkontakte hatten die Drillinge alle nicht (EBD., 178).

Laut M4 hatte ihr Sohn „großes Glück [...] mit der Klasse“ (TRANSKRIPT 4, 160), da diese sehr sozial war. Ihr Sohn empfand die Kontakte als Freundschaften, aber sah seine Mitschüler nur in der Schule. M4 erklärt, dass der „Begriff von Freund [...] für ihn einfach ein anderer“ (EBD.) ist. Zudem berichtet die Mutter von Auswirkungen auf den außerschulischen Alltag, die sich jedoch nicht in direkten Zusammenhang mit dem Verhältnis zu den Mitschülern bringen lassen. Stattdessen kann es in Verbindung mit einem generellen „Unwohlsein“ des Kindes gebracht werden, was sich darin äußerte, dass ein täglicher Kampf, nicht zur Schule zu wollen, entstand (EBD.).

4.5.6 Verhältnis zwischen dem Kind und den Lehrern/Mitarbeitern

Wie bereits im Kapitel 4.5.2 angeklungen ist, war das Verhältnis zwischen den Mitarbeitern der Schule und den Kindern sehr unterschiedlich.

Zum Verhältnis zum *Klassenlehrer* sagt M2 „es gibt immer gute und schlechte Tage“ (TRANSKRIPT 2, 131), während bei M1 das Verhältnis zwischen Klassenlehrerin und Kind gut war, die Lehrerin jedoch die Klasse verließ. Der Sohn von M3 hingegen machte sehr unterschiedliche Erfahrungen. Das Verhältnis zum ersten Klassenlehrerteam beschreibt die Mutter als sehr positiv:

„Ja, die waren immer zu zweit und das war ein ganz tolles Lehrerinnenteam. Die haben so seit 15 Jahren zusammengearbeitet. Das war auch eine der ersten Schulen, hier in R. zumindest, die integrativ als Grundschule tätig war und diese beiden waren von Anfang an zusammen und das hat man denen als Lehrerinnenteam auch angemerkt, aber auch menschlich. Die waren einfach überhaupt nicht defizitär orientiert, sondern es ging immer um die Ziele und das was das Kind kann und was das erreicht hat [...]“ (TRANSKRIPT 3, 139).

Das zweite Team hingegen hatte eine sehr ehrgeizige und harte Linie mit der ihr Sohn nicht zurechtkam, sodass jedes Ferienende und jeder Sonntag nach Aussage der Mutter ein „Alptraum“ für die Familie waren, weil der Sohn zu Weinen anfang (EBD.). Anders als es für den Sohn von M3 wichtig gewesen wäre, erhielt er von seinem zweiten Klassenlehrerinnenteam keine Zuwendung, da sich die Lehrerin stark distanzierte und nicht auf die Behinderung des Sohnes einging (TRANSKRIPT 3, 139f. & 144). Der Sohn von M4 hat seine Lehrer „respektiert“, aber häufig hatten die Bemühungen der Lehrer den gegenteiligen Effekt. Statt ihn zu beruhigen, bekam er Angst und wurde noch unruhiger, so erläutert M4. Auch die Erfahrungen von M5 sind sehr unterschiedlich sowie lehrer- und ihrem Fall auch kindsabhängig. Ihr Sohn hat sich den Lehrern „teilweise einfach nur gefügt. So wie es halt gefordert wurde“ (TRANSKRIPT 5, 179). Eine Tochter wurde von ihrer ersten Lehrerin gut mitgeführt (EBD., 169) und fand diese nett, aber mit der zweiten kam sie nicht zurecht (EBD. 179f.). Die andere Tochter hatte ein sehr gutes Verhältnis zu ihrer Klassenlehrerin „sie hat sie förmlich geliebt“ (EBD., 179) und auch die zweite war „wie eine beste Freundin für sie“ (EBD., 179), doch nach dem dritten Klassenlehrerwechsel hatte sie kaum noch Bezug zu ihrer neuen Lehrerin.

M5 beschreibt als Einzige eine Besonderheit im Verhältnis mit dem Sonderpädagogen einer der Töchter: „Mit den Sonderpädagogen hatten wir ein richtig dickes Problem, da dieser der Ansicht war, das Kind sei gut beschult“ (EBD., 169). „Da gab es richtig Stress“ (EBD., 179). Ob dieses Problem sich auch auf das Verhältnis zu der Tochter auswirkte, erläutert die Mutter nicht.

Das Verhältnis zur Schulleitung thematisieren M2, M3 und M4. Bei M3 wechselte die Schulleitung während der Schulzeit. Die erste Schulleitung beschreibt M3 als sehr gut, die zweite hingegen hat sich „um dieses ganze Thema mit Integration überhaupt nicht gekümmert“ (TRANSKRIPT 3, 145). Bei M4 gab es zunächst keine Schulleitung, darum „war es schwierig über die Schulleitung irgendwie gehen zu können, weil es keine gab. Da waren dann eben nur die Lehrer direkte Ansprechpartner“ (TRANSKRIPT 4, 161). M2 erhielt von Seiten der Schulleitung keine besondere Unterstützung (TRANSKRIPT 2, 132). Besonders bei der Frage nach dem Verhältnis des Kindes zur Schulleitung fällt auf, dass die Mütter eher das Verhältnis von sich zur Schulleitung darlegen, als das des Kindes zur Schulleitung.

Bis auf M5, für deren Kinder es keine Schulbegleitung gab, berichten alle Mütter von ihren Erfahrungen mit den *Schulbegleitern* oder Integrationskräften. Neben der Thematisierung des Verhältnisses des Kindes zur Schulbegleitung, werden hier auch die Ansichten der Mütter zu den Schulbegleitern deutlich.

M1, M2 und M4 berichten von häufigen Wechseln der Schulbegleitung. Bei M1 hat dies einmal die Schule gegen den Wunsch der Mutter verlangt. „[...] [D]ie wollten sie nicht haben. Die haben mir dann einen [Schulbegleiter] ausgesucht“ (TRANSKRIPT 1, 118). Zudem unterstützte eine andere Schulbegleitung die Selbstständigkeit des Sohnes nicht, sondern nahm ihm vieles ab (EBD., 118), was der Mutter nicht gefiel. Auch M2 berichtet von sehr unterschiedlichen Schulbegleitern:

„Ja also das Ganze steht und fällt mit der Schulbegleitung. Und das ist aber die Schwachstelle in dem System, also die Schulbegleitung ist wirklich die Schwachstelle des Systems, weil da muss Fachpersonal ran und kontinuierlich“ (TRANSKRIPT 2, 131).

Auch M3 war mit der Qualifizierung und Arbeit der Integrationskraft nicht zufrieden (TRANSKRIPT 3, 141). Das Verhältnis zu ihrem Sohn beschreibt sie als „in Ordnung“ (EBD., 145). Der Sohn von M4 verstand sich mit der Schulbegleitung gut, aber zwischen Mutter und Schulbegleitung stimmte die Sympathie nicht (TRANSKRIPT 4, 161). M4 berichtet, „dass die [Schulbegleitung] auf einmal nach den Ferien weg war“ (EBD., 158), ihr Sohn jedoch eine feste Bezugskraft benötigt, weshalb er mit diesem Wechsel nicht gut umgehen konnte. Nur M3 berichtet von weiteren Mitarbeitern der Schule und dem sehr guten Verhältnis zu den Mitarbeiterinnen des offenen Ganztagsangebots der Schule:

„Die haben den, also die waren ganz ganz toll. Diese OGS-Mitarbeiterinnen, die waren unwahrscheinlich kompetent [...] Die haben das total gut hingekriegt. So zu integrieren und haben halt auch Situationen richtig eingeschätzt. Die haben den als Kind, glaube ich, viel mehr wahrgenommen wie er wirklich ist, als jetzt die Lehrerinnen“ (TRANSKRIPT 3, 145).

M1 und M2 berichten von der *Einflussnahme der Lehrkraft auf das Verhältnis zwischen Mitschülern und Kind*. Die Lehrerin des Sohnes von M1 hatte darauf keinen Einfluss (117), wohingegen die Lehrerin der Tochter von M2 die Behinderung thematisierte und den Mitschülern erklärte. Die besondere Situation der Tochter war den Mitschülern bekannt (TRANSKRIPT 2, 131).

4.5.7 Situation der Eltern

Die Interviews haben gezeigt, dass der Schulbesuch die Situation der Eltern in verschiedenen Bereichen beeinflusst, weshalb die Kategorie *Situation der Eltern* gebildet wurde.

M1 und M4 berichten von der fehlenden *Beratung*, die sie sich als Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gewünscht hätten. „Die Eltern werden auch nicht beraten. [...] Ich wusste ja überhaupt nicht, dass [es] da noch [eine] Alternative oder sowas gibt“ [Alternative = Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung] (TRANSKRIPT 1, 111). So holte M1 sich die Informationen von Anderen und recherchierte selbstständig. Auch M4 hätte sich mehr Beratung gewünscht, denn „wenn wir damals etwas mehr Informationen gehabt hätten oder nochmal Beratung, hätten wir wahrscheinlich direkt den Weg eingeschlagen auf die Förderschule zu gehen“ (TRANSKRIPT 4, 163).

Die *Situation* von M2 an der Grundschule war eine besondere, da sie die Schulbegleitung im Krankheitsfall vertreten hat, „da gab es ja nicht sofort Ersatz“ (TRANSKRIPT 2, 128), sodass sie einmal sogar mehrere Monate mit ihrer Tochter in der Schule war (EBD.).

4.5.8 Bewertung der Grundschulzeit

Aus den vorangegangenen dargestellten Erfahrungen wurden die Mütter gebeten, die Grundschulzeit im Hinblick auf das Wohlfühlen ihres Kindes zu bewerten.

M1 fasst die Grundschulzeit wie folgt zusammen: „Am Anfang gut, aber danach nicht mehr“ (TRANSKRIPT 1, 120). Ähnlich beschreibt es M3: „Erste, zweite Klasse völlig okay und dritte, vierte Klasse war das eher ein Kampf“ (TRANSKRIPT 3, 146). Bei M2 fällt das Urteil durchgehend gemischt aus: „Gemischt, also alles. Da war alles dabei. Von super schön bis super scheiße.“ (TRANSKRIPT 2, 132) Dahingegen fallen die Aussagen von M4 mit: „Grottig bis hundsmiserabel“, „Das war die schlimmste Zeit seines Lebens“ (Transkript 4, 162) und von M5 mit „Nie wieder“ (TRANSKRIPT 5, 179) sehr deutlich negativ aus.

4.5.9 Gründe für die Umschulung

Aus den Interviews geht eine Sammlung an Gründen für die Umschulung von der allgemeinen Schule an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung hervor. Dazu gehören die Belastung des Kindes, der Mangel an Alternativen, mangelnder Informationsfluss beziehungsweise Beratung, die unangemessene Förderung des Kindes, falsche Versprechungen seitens der Schule und die Klassengröße.

Die *Belastung ihres Kindes* schildern M3, M4 und M5. M3 insofern, dass ihr Sohn sich an der Schule nicht wohlfühlte (TRANSKRIPT 3, 148). Der Sohn von M4 fühlte sich in der Schule unwohl und litt unter der Situation so, dass er seine Familie den Suizid androhte, wenn er wieder zur Schule muss (TRANSKRIPT 4, 162). M5 berichtet von extremer Aggression ihres Sohnes (zerbrochene Stifte und Streitigkeiten) schon innerhalb der ersten sechs Schulwochen. Über die Situation der Tochter sagte ein Mitarbeiter einer Klinik zu M5 „Regelschule. Die geht da kaputt“ (TRANSKRIPT 5, 169). Ihrer Aussage nach „war sie [die Tochter] schon kaputt“ (EBD., 169). Es wird also eine enorme Belastung der Kinder geschildert.

Ein weiterer Grund für die Umschulung ihrer Kinder von M2, M3, M4 waren mangelnde Alternativen. Für M2 war dies der einzige Grund für die Umschulung:

„In erster Linie, weil ich keine weitere weiterführende Schule gefunden habe, die das hätte händeln können. [...] Also es ist der einzige und erste Grund, weil es einfach keine weiterführende Schule gibt, wo sie nicht wieder die einzige Behinderte gewesen wäre, das wollte ich ihr einfach nicht wieder zumuten“ (TRANSKRIPT 2, 132).

M3 begab sich auf die Suche nach einer alternativen Schulform für ihren Sohn und machte dabei folgende Erfahrungen mit einer Gesamtschule:

„[...]“, dass ich irgendwie den Eindruck hatte, dass die überhaupt noch nicht wissen, wie die mit dem Thema umgehen sollten. [...] [D]as klang nach einem großen Experiment und diesem Experiment wollte ich meinem Kind einfach nicht aussetzen“ (TRANSKRIPT 3, 141).

Ihren Schilderungen nach konnte M3 keine inklusiven Konzepte an weiterführenden Schulen finden und eine Waldorfschule hätte einen Umzug erfordert (EBD.,146). M4 bestätigt die Aussage von M3, dass es noch keine geeigneten weiterführenden Schulen gibt, die inklusiv arbeiten „und auch noch lange nicht alle so, dass man sagen würde ‘Ja da ist mein Kind gut aufgehoben’“ (TRANSKRIPT 4, 163).

Als einen weiteren Grund nennen drei der Mütter den mangelnden Informationsfluss beziehungsweise die fehlende Beratung an der Grundschule. Demnach gab es keine Gespräche, keine Informationen (TRANSKRIPT 4, 163) und keinen Raum für den Austausch

unter den Eltern wie ein Elterncafé oder ähnliches (TRANSKRIPT 3, 149). Zudem berichtet M5 von ihrer Unkenntnis über die Schulumöglichkeiten, die verschiedenen Förderschwerpunkte und die Gutachtenerstellung, worüber sie gern von Seiten der Schule informiert worden wäre (TRANSKRIPT 5, 180).

Auch die Ausbildung beziehungsweise die Kompetenz der Lehrer an der allgemeinen Schule wird als Grund für die Umschulung von zwei Müttern genannt. M4 empfindet, dass „Lehrer einfach nicht genug ausgebildet, fortgebildet worden sind“ (TRANSKRIPT 4, 162). Für M3 war das „inkompetente Verhalten der Lehrerinnen (...) in der dritten/vierten Klasse“ (TRANSKRIPT 3, 147) ausschlaggebend.

Die Mütter M1 und M5 empfanden die *Förderung* ihrer Kinder an der allgemeinen Schule als unangemessen. So war der Sohn von M1 ihrer Meinung nach unterfordert und konnte „ja da überhaupt nichts erreichen. Der ist da ja nur so mitgelaufen“ (TRANSKRIPT 1, 120). Den Wechsel vollzog sie, „damit er gefördert wird. Im Sinne von Selbstständigkeit und auch i[m] Geistigen“ (EBD., 120). Die Kinder von M5 hingegen waren durch den Lernstoff und die vorhandenen Strukturen in der allgemeinen Schule überfordert (TRANSKRIPT 5, 180f.). Ihrer Ansicht nach konnten die Defizite ihrer Kinder dort nicht aufgefangen werden und es gab keine angemessene Förderung (EBD.).

Außerdem berichtet M3 davon, dass die Schule ihr im Vorhinein *falsche Versprechungen* gemacht hat: „Da wird nämlich auch sehr viel versprochen, die halten sich aber nicht daran. Ich glaube, da würde ich nicht mehr an so eine Schule“ gehen (TRANSKRIPT 3, 121).

M5 empfand die Klassen als „viel zu groß“, welches ein weiterer Grund für die Umschulung ihrer Kinder war (TRANSKRIPT 5, 180) und auch M4 empfand die Schülerzahl in der Klasse ihres Sohnes als „zu viel“ (TRANSKRIPT 4, 159f.).

Zusammenfassend nennen die Mütter folgende Gründe als die ausschlaggebendsten für die Umschulung: keine alternative weiterführende Schule in der Nähe (M2), keine an die Behinderung angepasste Förderung (M1 & M3), Inkompetenz der Lehrer (M3), nicht Wohlfühlen des Kindes (M3) und eine Suizidäußerung wegen des Schulbesuchs (M4). M5 spezifiziert keine für sie ausschlaggebendsten Gründe für die Umschulung.

4.6 Hypothesenüberprüfung

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die schulischen Rahmenbedingungen nicht ausreichend auf die jeweilige Behinderung des Kindes ausgelegt waren. Auch die Unterstützung von Seiten der Schule wird als nicht ausreichend

beschrieben. Demnach wurden Hypothese a (Unterstützung) und b (schulische Rahmenbedingungen) bestätigt. Das Verhältnis zu den Mitschülern ist nicht grundsätzlich als schwierig zu bezeichnen. Allerdings beschreiben die Mütter nur selten positive soziale Interaktionen mit den Mitschülern. Hypothese c (Verhältnis Kind – Mitschüler) kann daher nicht eindeutig belegt oder widerlegt werden, in der quantitativen Studie sollte dies daher genauer untersucht werden. Das Verhältnis zu den pädagogischen Mitarbeitern und Lehrern wird auch nicht als schwierig beschrieben, sondern ambivalent und abhängig von den jeweiligen Persönlichkeiten. Daher gilt für Hypothese d gleiches wie für Hypothese c. Vier von fünf Müttern schildern mehrere Gründe für die Umschulung, die verschiedene Bereiche umfassen, wodurch Hypothese e (Mehrzahl Gründe) bestätigt wird. Die Hypothese f (Nicht-Wohlfühlen) kann zum Zeitpunkt der Umschulung bestätigt werden.

5 Quantitative Forschung

Im vorangegangenen Kapitel wurden Erfahrungen der Eltern mit der inklusiven Beschulung geschildert, die zur Entscheidung, ihre Kinder auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung umzuschulen, geführt haben. Es wurden hierzu auch explizit Gründe angeführt.

Die quantitative Forschung, die Fragebogenerhebung, wird durchgeführt, um die Ergebnisse aus der qualitativen Studie zu verifizieren. Die aus dem vorangegangenen Teil gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf Erfahrungen und Gründe zur Umschulung sollen durch eine größere Anzahl an Befragten überprüft werden. Zudem ermöglicht die quantitative Forschung Aussagen über Häufigkeiten und Zusammenhänge zu treffen, welches in diesem Maße mit der qualitativen Forschung nicht möglich ist.

5.1 Hypothesen

Hypothese a (Unterstützung) und f (Nicht-Wohlfühlen) wird im Fragebogen mit Hilfe verschiedener Einzelitems abgefragt und ist demnach im quantitativen Teil der Arbeit nur indirekt überprüfbar. Das Konstrukt „Wohlfühlen“ wird nicht über ein Item abgefragt, sondern es wird versucht über verschiedene Einzelitems die Facetten bestmöglich abzubilden. Gleiches gilt für Hypothese a (Unterstützung).

In der qualitativen Studie haben sich einige zusätzliche Erfahrungen und Gründe für die Umschulung gezeigt. Auf Grund dessen werden für die quantitative Studie ergänzend folgende Hypothesen formuliert:

- g) Die Eltern fühlen sich im Hinblick auf die Schulsituation ihres Kindes schlecht beraten.
- h) Für Eltern gibt es keine oder nur mangelnde Alternativen an allgemeinen (weiterführenden) Schulen.
- i) Die Zeit an der allgemeinen Schule wird als psychisch belastend für Kinder und deren Eltern empfunden.
- j) Die vorhandene Kooperation an der allgemeinen Schule war für die Eltern nicht zufriedenstellend.

5.2 Konstruktion

Folgendes lässt sich über die Konstruktion des Fragebogens¹⁰ sagen:

Der Fragebogen wird durch eine Instruktion eröffnet. In Anlehnung an RAAB-STEINER/BENESCH (2010, 49f.) sind darin folgende Aspekte enthalten:

1. Eine kurze Vorstellung der Studierenden mit Nennung der Universität zu Köln als Einrichtung, die die Erhebung durchführt.
2. „Die grobe Darstellung der Fragestellung und eine Erklärung über die Weiterverwendung der gewonnenen Daten“. (EBD., 52)
3. Hinweis zur Anonymität
4. Vorstellung der Gliederung des Fragebogens
5. Nennung der voraussichtlichen Bearbeitungszeit
6. Hinweis zum Vorgehen bei der Beantwortung
7. Nennung der Frist zur Rücksendung
8. „Ein Dank für die Bearbeitung des Fragebogens“ (EBD.)

Die Fragen sind überwiegend geschlossen gestellt. Es kommen aber sowohl offene Fragen, als auch Mischformen vor. Die offenen Fragen werden zur Erfragung der Behinderungsform, benötigter Hilfsmittel und den drei wichtigsten Gründen für die Umschulung eingesetzt, um die Antwortmöglichkeiten nicht einzuschränken. Die Mischform wird für Fragen gewählt, deren Beantwortung sehr komplex ist und unter Umständen nicht alle Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Um das Beantworten der

¹⁰ Der Fragebogen findet sich im Anhang 13.2.2 zur Ansicht.

Frage trotzdem zu gewährleisten, ist eine offene Kategorie enthalten. Folglich sind die Antwortmöglichkeiten meistens teilstandardisiert.

In Anlehnung an BORTZ/DÖRING (2006) sind die meisten Fragen Items mit Antwortkategorien formuliert. Die Ratingskala mit der verbalen Skalenbezeichnung *stimmt – stimmt eher – stimme eher nicht – stimmt nicht – keine Angabe* als Antwortformat ist „itemunspezifisch formuliert“ (RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 54). Somit wird die Auswertung erleichtert und die Objektivität erhöht. Die vorliegende Ratingskala ist eine Forced-Choice-Skala. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass es eine gerade Anzahl von Antwortmöglichkeiten gibt und keine neutrale Kategorie, sodass der Tendenz zur Mitte entgegengewirkt werden kann (EBD., 55).

Grundsätzlich ist die Formulierung der Items auf die Sprache der Zielgruppe abgestimmt. Die Items sind kurz und prägnant. Ebenso wurde auf Formulierungen wie *immer, alle*, oder ähnliches verzichtet und es wurde pro Item ein Sachverhalt thematisiert, sodass eine eindeutige Beantwortung möglich ist (BORTZ/DÖRING 2006, 254f., zit. nach: RAAB-STEINER/ BENESCH 2010).

Die Reihenfolge der Fragen ist voll standardisiert, da sie in einer bestimmten Reihenfolge immer schriftlich erfragt werden. Es ist ebenso auf eine sinnvolle Reihenfolge geachtet worden. Es bleibt jedoch offen, ob die Untersuchungsteilnehmer die Fragen in der gegebenen Reihenfolge beantworten oder einige Fragen zurückstellen und im Nachhinein beantworten. Ist dies der Fall, ist die Reihenfolge der Fragen nicht standardisiert. Wie oben bereits beschrieben, kann die Vollstandardisierung der Erhebungssituation nicht gewährleistet werden, da sich diese der Kontrolle der Untersuchungsleiterinnen entzieht.

Des Weiteren finden folgenden Aspekte ebenfalls Beachtung: das ansprechende Layout, eine händelbare Gesamtlänge und zu Beginn werden Aufwärmfragen gestellt (EBD.).

Die Konstruktion des Fragebogens durch einen Pretest überprüft und die Änderungen in die Endfassung des Fragebogens eingearbeitet.

5.3 Durchführung

Der Fragebogen mit Anschreiben und Rücksendeumschlag wurde an 34 Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen gesendet, mit der Bitte um Weiterleitung an entsprechende Familien. Im Vorfeld wurde telefonisch angefragt, inwiefern Schüler die jeweilige Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung besuchen, die zuvor eine allgemeine Schule besucht haben und ob die Schulleitung diese Studie unterstützen werden.

Drei Schulen haben nach eigener Angabe keine Schüler, auf die diese Eigenschaft zutrifft und wurden daher im Vorfeld ausgeschlossen. Insgesamt wurden 336 Fragebögen verschickt. Eine Förderschule hat die Fragebögen erst nach der Frist ausgeteilt, weswegen diese fünf nicht mitgezählt werden. Somit ergibt sich, dass insgesamt 331 Fragebögen an 33 Förderschulen verschickt wurden. Die ausgefüllten Fragebögen wurden von den Familien über die Universität zu Köln an die Verfasser zurückgesendet. Für die Bearbeitung wurden vier Wochen eingeräumt. Die Rücklaufquote liegt bei 26,6%. Insgesamt sind 88 Fragebögen von 23 der 33 Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ausgefüllt an die Autoren gesendet worden.

5.4 Auswertung

Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgt mit Hilfe von SPSS. Dieses Programm wurde gewählt, da es das „meisteingesetzte in den Sozialwissenschaften ist“ (RAAB-STEINER/ BENESCH 2010, 64) und eine computerunterstützte Datenaufbereitung ermöglicht. SPSS unterstützt in der statistischen Datenanalyse und gibt die Möglichkeit über simple Wege Grafiken zu erzeugen (EBD.).

Hierzu wird im Vorfeld die sogenannte Datenmaske angelegt. Jedes Item des Fragebogens ist mit der entsprechenden Nummerierung aufgenommen. Ausgenommen davon ist *A13: Therapie*, *B32: Form des Nachteilsausgleichs*, sowie *B64: Unterstützung des Kindes*, da hier lediglich ein einleitender Satz zu den folgenden Items steht. A13 wurde differenzierter in SPSS eingegeben. Die Therapieformen *Physio-*, *Ergotherapie*, *Logopädie* sowie *sonstiges* werden in SPSS als eigenständige Variable aufgenommen, da so eine bessere Auswertung möglich ist. Die Kodierung von B32 und B64 ist nicht notwendig, da hier keine relevanten Antworten auf den Fragebogen gegeben werden können. Die Antwortmöglichkeiten der Skala *stimmt – stimmt eher – stimmt eher nicht – stimmt nicht – keine Angabe* sind in die Kodierung 1 für *stimmt* bis 5 für *keine Angabe* übersetzt. Fehlende Werte werden mit 999 kodiert. Im Teil C des Fragebogens sollten zutreffende Gründe für die Umschulung angekreuzt werden. Sofern ein Grund angekreuzt ist, wird diese Antwort als *ja* beschrieben und mit 1 kodiert. Ist hingegen ein Grund nicht angekreuzt, wird diese Antwort entsprechend als *nein* angenommen und mit 2 kodiert. Dementsprechend können in diesem Teil keine fehlenden Werte auftreten. Die Familien haben die Möglichkeit weitere Gründe zur Umschulung anzuführen. Ist dies der Fall, werden diese in die Kodierung der Items eingefügt und nicht unter *sonstiges* bei den Gründen aufgeführt, wodurch eine differenzierte Auswertung möglich ist. Die Variablen C47 bis C66 sind hinzugefügt worden, sodass der

gesamte Datensatz 168 Variablen umfasst¹¹. Von diesen Variablen mussten vier umgepolt werden. Die dazugehörigen Items im Fragebogen sind negativ formuliert. Da jeweils der Mittelwert der gegebenen Antworten ermittelt wird, und dieser mit den anderen vergleichbar sein soll, müssen diese umgepolt werden. Das bedeutet, der Wert eins wird zu vier, zwei zu drei, drei zu zwei und vier zu eins. Der Wert fünf, welcher für keine Angabe steht, ist geblieben. Zur Berechnung der Mittelwerte, wird eine zweite Datenmaske erstellt. Hier ist der Wert fünf als fehlend kodiert, da dieser in die Berechnung der Mittelwerte nicht mit einfließen darf. Er wird von den Befragten angekreuzt, wenn sie dazu keine Angabe machen können oder wollen.

Außerdem hatten die Befragten die Möglichkeit am Ende des Fragebogens Bemerkungen anzuführen. Für die Fragestellung relevante Bemerkungen werden in der Auswertung berücksichtigt und werden in der Maske unter dem Item *Anmerkungen* wörtlich zitiert.

Die von SPSS ausgewerteten (Mittel)werte, werden in einer Excel-Tabelle weiterverarbeitet, da so eine bessere grafische Darstellung der Ergebnisse möglich ist. Zudem kann eine zusammenfassende Tabelle der Ergebnisse für einen besseren Überblick angeführt werden. Für die Ergebnisse werden die gültigen Prozente der Antworten genutzt. Hier sind die fehlenden Antworten bereits durch SPSS ignoriert, sodass sie nicht in die Errechnung der Prozentzahlen einfließen. Zur Überprüfung der Hypothesen wird der Quartilabstand eingeführt. Dies ist das Streuungsmaß des Medians. Mit Hilfe der Quartile werden die Messwerte folglich in vier Teile eingeteilt. (RAAB-STEINER/BENESCH 2010, 105) Entsprechend dieser Einteilung wird von den Autoren eine Hypothese als bestätigt betrachtet, wenn für eine gelungene Inklusion ein Idealwert von weniger als 25% der Eltern unzufrieden sind. Dabei ist zu beachten, dass es nicht möglich ist, alle Eltern zeitgleich zufrieden zu stellen.

5.5 Ergebnisse

Zunächst geben die Eltern Angaben zu ihren Kindern, die von der Umschulung betroffen waren. Es zeigt sich, dass 71,3% der Kinder männlich sind, dementsprechend 28,7% weiblich. Die größte befragte Altersgruppe liegt mit 27,3% bei den dreizehn und vierzehn Jährigen. Mit 18,1% ist die Mehrheit der Kinder autistisch, gefolgt von Epilepsie (11,1%) und Cerebralparese (9,7%).

¹¹ Die Liste mit den erweiterten Variablen findet sich in Anhang 13.2.3.

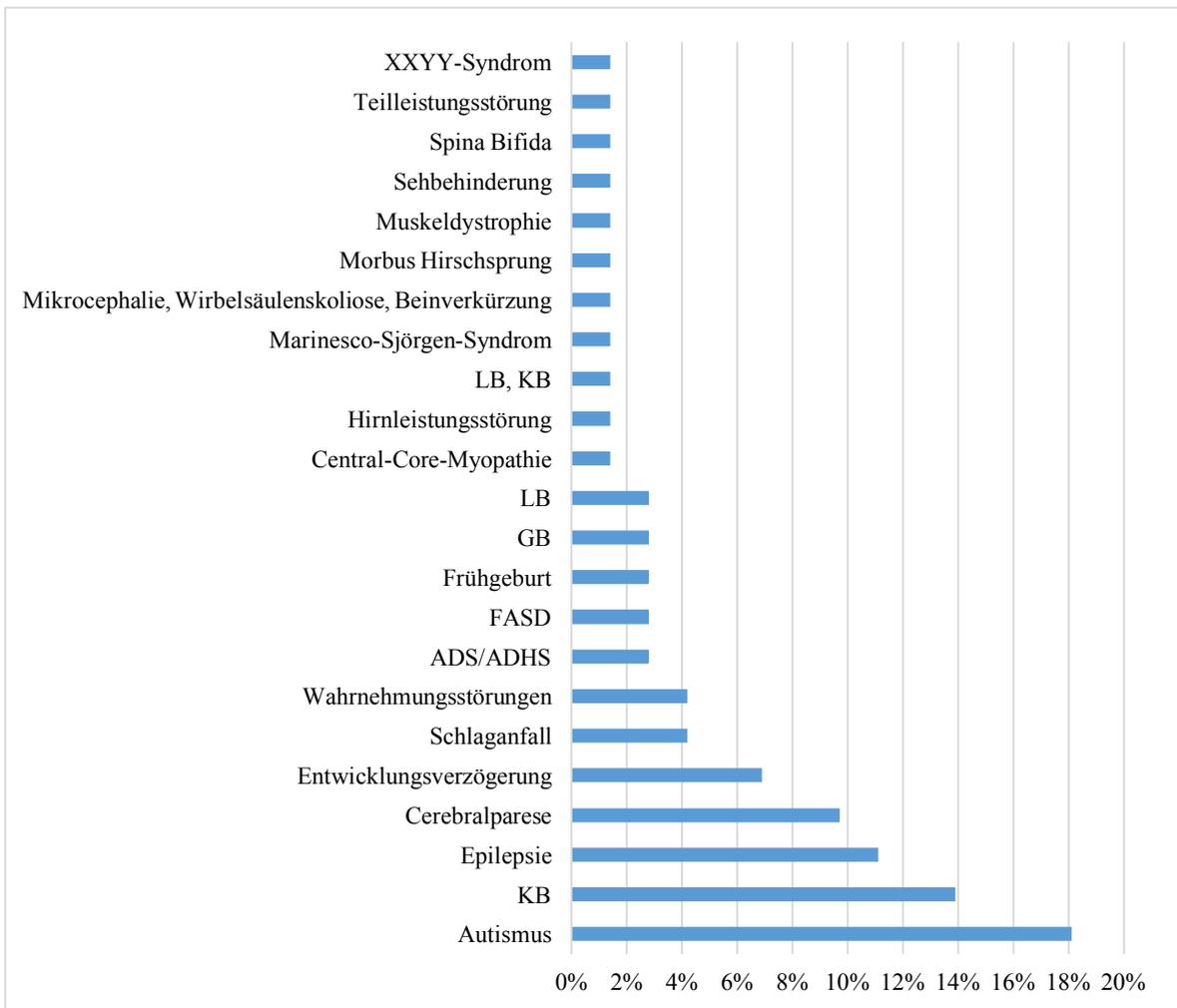


Abbildung 2: Behinderungsformen

Der motorische Entwicklungsstand ist bei 65,5% der Fälle mit Level 1 zu beschreiben.

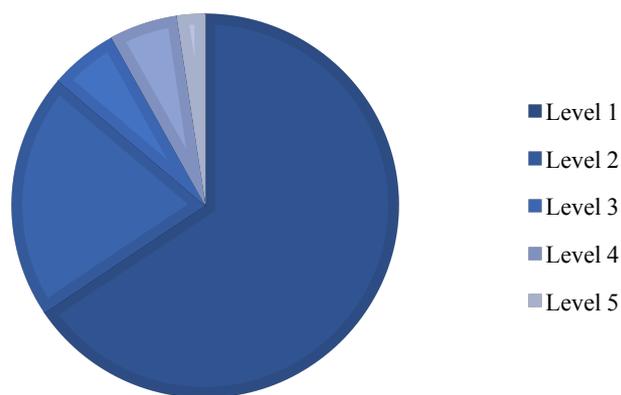


Abbildung 3: Motorischer Entwicklungsstand

38,6% benötigen Hilfsmittel, 35,7% der Schüler sind pflegebedürftig und insgesamt 90,5% benötigen Therapien.

Die Umschulung auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung erfolgte bei 68,2% der Kinder während der Grundschulzeit beziehungsweise zum Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule, wobei die Klassengröße im Durchschnitt 21 bis 25 Kinder umfasste, wovon in den meisten Fällen ein Kind inklusiv durch ein bis zwei Erwachsene beschult wurde. Die häufigste Förderung, der Position und dem Aufgabenbereich entsprechend, wurde durch Sonderpädagogen geleistet (52,3%), gefolgt von Schulbegleitern (30,7%) und Klassenlehrern (23,9%).

Die Darstellung der weiteren Ergebnisse des Fragebogens wird zur besseren Übersicht in die thematischen Rubriken unterteilt. Zudem werden die Kategorien *stimmt – stimmt eher zu ja* und *stimmt eher nicht – stimmt nicht zu nein* zusammengefasst. So ergeben sich die angegebenen Prozentzahlen aus den zusammengeführten Kategorien *ja – nein – keine Angabe*.

5.5.1 Schulische Rahmenbedingungen

Die Mehrheit der befragten Eltern war mit den schulischen Rahmenbedingungen eher nicht zufrieden (71,8%).

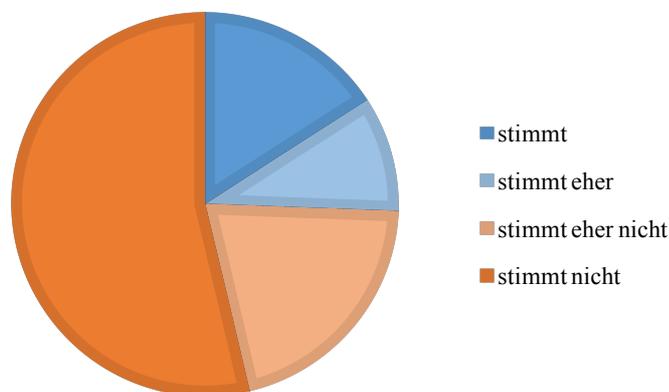


Abbildung 4: Zufriedenheit mit schulischen Rahmenbedingungen

In den schulischen Rahmenbedingungen sind insgesamt 17 Items enthalten (B1-B17). Für die Mehrheit der Befragten war der Schulstandort günstig gelegen (81,2%). In der Regel (mit 79,3%) verfügte die allgemeine Schule über ein offenes Ganztagsangebot. Die räumliche Gestaltung war in 53,4% der Fälle an die Behinderung des jeweiligen Kindes angepasst und auch die nötigen Raumwechsel waren für die Mehrheit der inklusiv beschulten Kinder (65,5%) gut zu bewältigen. Der Klassenraum war in 50% der Fälle nicht an die Behinderung des Kindes angepasst, wenn es erforderlich war. Der Tagesablauf an der

allgemeinen Schule wurde in der Regel nicht an die Behinderung angepasst (73,8%). Die Hilfsmittel waren hingegen in 34,6% der Fälle vorhanden; das bedeutet in 65,4% der Fälle nicht. Betrachtet man die außerschulischen Aspekte der jeweiligen allgemeinen Schule, ist anzumerken, dass in ein Drittel der Fälle kein Inklusionskonzept vorhanden war. Eine aktive Unterstützung der Inklusion seitens der pädagogischen Mitarbeiter war ebenso eher nicht gewährleistet (62,3%).

Das ausschlaggebendste Kriterium ist mit einem Mittelwert von 3,58 der fehlende Einbezug der therapeutischen Angebote in den Schulalltag an der allgemeinen Schule. 73,97% der Befragten, deren Kinder Therapiemaßnahmen benötigten, gaben an, dass dies nicht gegeben war.

39,29% der pflegebedürftigen Kinder erhielten in der allgemeinen Schule pflegerischen Maßnahmen. In ein Viertel der Fälle, wurde die Pflege durch Mitarbeiter der Schule geleistet. War dies nicht gegeben, wurde die Pflege in den meisten Fällen von Eltern geleistet, gefolgt von einem Pflegedienst und Krankenschwestern. Zudem waren 67,86% der befragten Eltern mit pflegebedürftigen Kindern der Meinung, dass kein angepasster Raum für die Pflege ihres Kindes zur Verfügung stand.

5.5.2 Unterrichtsliche Rahmenbedingungen

Generell waren die Befragten mit den unterrichtlichen Rahmenbedingungen an der allgemeinen Schule eher unzufrieden (67,5%).

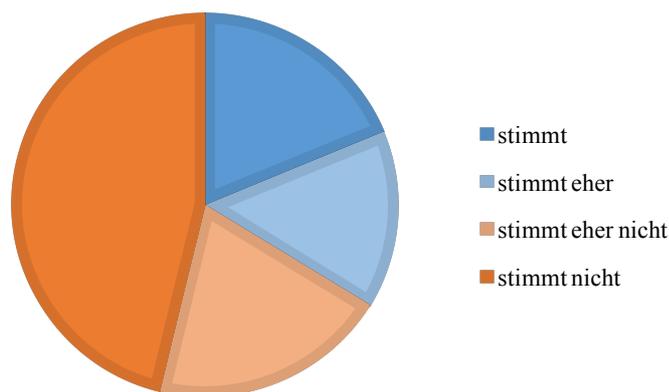


Abbildung 5: Zufriedenheit mit unterrichtlichen Rahmenbedingungen

Diese Rubrik umfasst im Fragebogen 20 Items (B18 – B38). Mehr als die Hälfte der befragten Eltern waren mit der Klassengröße unzufrieden (67,5%).

79,9% der Befragten gaben an, dass die Zeit des Sonderpädagogen nicht ausreichend war und waren dementsprechend mit dem Betreuungsschlüssel nicht zufrieden (77,9%).

Grundsätzlich sagten 72,1% der Eltern, dass eine Doppelbesetzung der Klasse nicht gegeben war. In 63,1% der Fälle lernten alle Kinder gemeinsam, wobei die Materialien bei 57,2% der inklusiv beschulten Schüler nicht angepasst waren. 69,8% der Eltern sind der Meinung, dass ihr Kind nicht angemessen gefördert und 67% der Eltern, dass ihr Kind nicht angemessen gefordert wurde. Generell erhielten 48,9% der Kinder Förderunterricht. Der Sportunterricht von 88% der Kinder, die am Sportunterricht teilgenommen haben, wurde an die Behinderung angepasst. Die Teilnahme am Schwimmunterricht wurde durch Anpassung an die Behinderung in 80% der Fälle ermöglicht, falls dies erforderlich war.

Zudem erhielten 56,6% der Schüler keinen Nachteilsausgleich.¹² Im Gesamten gesehen vermittelte der Unterricht in 32,6% der Fälle ein positives Verständnis von Verschiedenheit.

5.5.3 Kooperation

Dieses Thema wird durch sieben Items (B50 – B56) behandelt. Die Eltern geben an, dass sie mit der Kooperation an der allgemeinen eher nicht zufrieden waren.

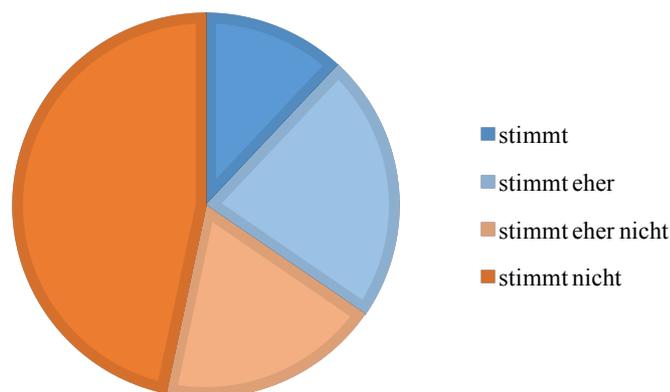


Abbildung 6: Zufriedenheit mit der Kooperation

Vor allem die Prozentzahlen der Items B55 (83,7%) und B54 (79,1%) zeigen, dass die Kooperation zwischen den Eltern der Klasse insgesamt sowie zwischen den Eltern der Kinder mit Förderbedarf der Klasse als schlecht bewertet wurde.

In Bezug auf die Kooperation mit pädagogischen Mitarbeitern wurde die Kooperation mit den Klassenlehrern am besten bewertet (72,9% geben an, dass die Kooperation gut war). Knapp die Mehrheit der Eltern sagen, dass die Kooperation zwischen ihnen und der Schulleitung eher nicht zufriedenstellend war (54,6%). Die Kooperation zwischen den Eltern und des jeweiligen Sonderpädagogen wurde in der Regel als gut beschrieben (51,2%). In

¹² Hier sind die Antworten von stimmt nicht und keine Angabe zusammengenommen, da sie in diesem Fall dasselbe bedeuten.

39,8% der Fälle war keine Kooperation mit dem Schulbegleiter gegeben. Es ist jedoch auch festzuhalten, dass die Kooperation, wenn sie vorhanden war, in 39,8% der Fälle als positiv beschrieben wird.

5.5.4 Klassenklima

Das Klassenklima wird im Fragebogen durch zehn unterschiedliche Items erfragt (B39 – B48). Das Klassenklima wird sowohl als schlecht, als auch als gut beschrieben. Wobei die Tendenz zu schlecht geht.

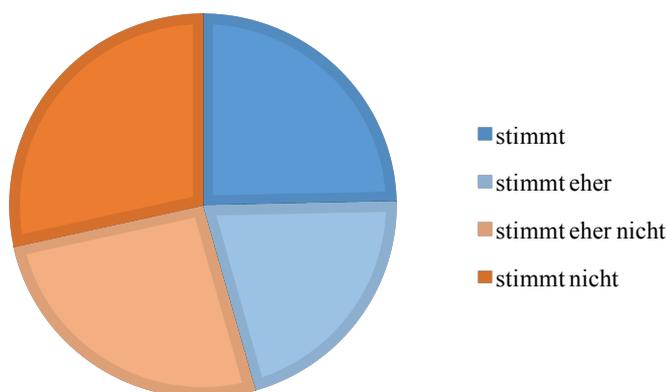


Abbildung 7: Klassenklima

Ein Großteil der betroffenen Kinder ging eher ungerne zur Schule (46,4%).

Die Mitarbeiter bevorzugten zu 58,2% und benachteiligten zu 51,2% kein Kind. In 45,8% der Fälle unterstützten die Mitarbeiter der Schule das Lernen und die Teilhaben aller Schüler. Das Thema Mobbing wurde zu 50% im Klassenverbund thematisiert. Die Behinderung des Kindes hingegen wurde meistens (60,4%) eher nicht thematisiert. Die Mitschüler brachten in 48,2% der Fälle Verständnis für die Behinderung des inklusiv beschulten Kindes auf und halfen in 56% einander. Zudem geben lediglich 31,8% der Eltern an, dass ihr Kind wertgeschätzt wurde.

5.5.5 Verhältnis Kind – Mitschüler

Die Rubrik umfasst sieben Items im Fragebogen (B57 – B63). Die Mehrheit der Befragten geben an, dass sie mit den sozialen Kontakten des Kindes eher nicht zufrieden waren (59,7%).

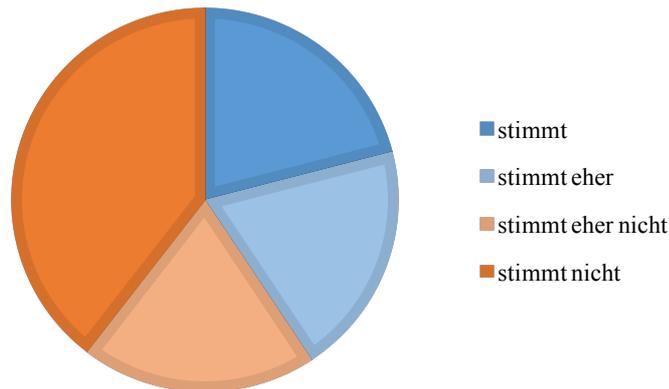


Abbildung 8: Zufriedenheit Verhältnis Kind – Mitschüler

55,3% der förderbedürftigen Kinder fühlten sich auf der allgemeinen Schule mit den Mitschülern unwohl. In knapp 54,1% der Fälle hatte das Kind an der allgemeinen Schule Freunde. 60,6% der Kinder hatten keinen beziehungsweise selten Besuch von Freunden. 52,9% der Kinder waren mit der Intensität ihrer Freundschaften nicht zufrieden. Zudem wird angegeben, dass die Behinderung des Kindes in 52,4% der Fälle das Verhältnis zu den Mitschülern negativ beeinflusste. Die Hälfte der Kinder mit Förderbedarf wurde durch die Mitschüler an der allgemeinen Schule gemobbt beziehungsweise gehänselt.

5.5.6 Verhältnis Kind – Lehrer/Mitarbeiter

Das Verhältnis zwischen dem Kind und den Lehrern beziehungsweise Mitarbeitern wird sowohl als gut als auch als schlecht beschrieben. Diese Rubrik wird durch 11 Items (B64-B74) erfragt.

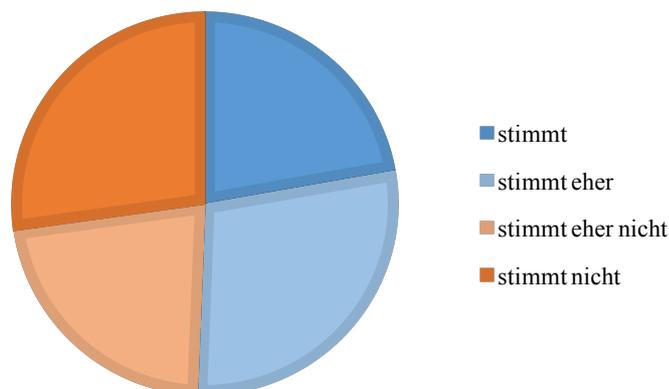


Abbildung 9: Zufriedenheit Verhältnis Kind – Lehrer/Mitarbeiter

Die Förderung des Kindes fand in den meisten Fällen durch einen Klassenlehrer (69,9%) statt, gefolgt durch einen Sonderpädagogen (56,4%). 67,1% der Eltern geben an, dass die

Schulleitung nicht beziehungsweise unzureichend ihr Kind unterstützte. In 23,6% der Fälle gab es keine Fachlehrer beziehungsweise keine Unterstützung des Kindes seitens der Fachlehrer. War eine Unterstützung gegeben, waren 43,1% der Eltern damit zufrieden. Knapp 60% der Kinder hatten eine Schulbegleitung. 39,2% der Eltern, deren Kinder eine Schulbegleitung hatten, waren mit der Unterstützung zufrieden. In knapp ein Drittel der Fälle gab es keine Therapeuten an der allgemeinen Schule.

Im Allgemeinen hat sich das inklusiv beschulte Kind gut mit dem Klassenteam verstanden (59,5%). Zeitgleich jedoch herrschte eine Belastung durch die Zeit an der allgemeinen Schule (67,4%).

5.5.7 Situation der Eltern

Dies bezüglich ist festzuhalten, dass oftmals keine ausreichende Beratung vor der Einschulung über die verschiedenen Schulformen stattfand (52,9%); die allgemeine Schule jedoch oft die erste Wahl für die Beschulung des Kindes war (74,1%). Die von der allgemeinen Schule getroffenen Aussagen wurden eher nicht eingehalten (54,2%). Die Eltern geben ebenso an, dass sie eher nicht das Gefühl hatten, dass ihre Wünsche und Ängste ernst genommen wurden (59,7%). Die Zeit an der allgemeinen Schule empfanden 64,3% der Eltern als Belastung.

5.5.8 Gründe für die Umschulung

Der am häufigsten genannte Grund für die Umschulung ist mit 69% die psychische Belastung des Kindes (C42). Mit 65,1% wird die unangemessene Förderung an der alten Schule genannt (C31) und mit 62,1% die unangepasste Klassengröße. Der fehlende Raum und die fehlende Zeit zur Erholung (C17 und C18) geben mehr als die Hälfte (57%) als Grund für die Umschulung an. Direkt danach wird die mangelnde Zeit des Sonderpädagogen (C20) und die fehlende Doppelbesetzung (C25) mit 55,8% angeführt. Ein weiterer Grund ist ein fehlendes Therapieangebot (C14), sowie mit 54,7% die unangemessene Unterstützung des Kindes seitens der pädagogischen Mitarbeiter (C19) mit jeweils 54,7%. Mit lediglich 0,3% weniger wird als Grund mangelnde Alternativen an allgemeinen Schulen (C1) genannt. Die fehlende aktive Unterstützung der Inklusion seitens der pädagogischen Mitarbeiter (C12) wird in 53,5% der Fälle genannt. Mehr als die Hälfte der Eltern geben keinen beziehungsweise schlechten Förderunterricht (C33) mit 51,7% als Grund an, sowie jeweils mit 51,2% ein fehlendes Inklusionskonzept (C11), das fehlende Einfühlungsvermögen der

pädagogischen Mitarbeiter (C22) und eine fehlende Sensibilisierung für die Behinderung (C39). 42,5% der Eltern geben als Grund für die Umschulung fehlende soziale Kontakte des Kindes (C41) an. C38 (Mobbing) wird in 40,7% der Fälle genannt. Diesem Grund folgt mit 39,5% die Empfehlung eines Lehrers oder anderen Mitarbeiters, die Schule zu wechseln (C5). Ein weiterer Grund für die Entscheidung ist in 39,1% der Fälle ein schlechtes Lehrer-Schüler-Verhältnis. 38,4% der Eltern geben an, dass weitere Gründe für die Umschulung falsche Versprechungen seitens der allgemeinen Schule (C21) sowie eine fehlende Kooperation mit den pädagogischen Mitarbeitern (C23) waren. Etwa ein Drittel der Eltern (33,3%) geben an, dass das schlechte Klassenklima (C40) unter anderem ausschlaggebend für die Entscheidung der Umschulung war. In ebenso knapp ein Drittel der Fälle (31,4%) bestand der Wunsch des Kindes, die Schule zu wechseln (C4). 29,9% der Eltern geben an, dass der mangelnde beziehungsweise fehlende Nachteilsausgleich (C36) auch zur Umschulung geführt hat. Die unangemessenen Lerngruppenorganisation (C28) und die fehlende aktive Unterrichtsbeteiligung des Kindes an der allgemeinen Schule (C29) werden von 29,1% der Eltern genannt. Ein Viertel der Eltern (25,6%) geben eine fehlende, mangelnde oder falsche Beratung (C3) und eine fehlende individuelle Anpassung der Materialien (C30) an. Ein Fünftel (20,9%) gab als Grund für die Umschulung eine fehlende Hilfsmittelversorgung an der allgemeinen Schule (C10) an. In 19,8% der Fälle war unter anderem das Fehlen der pflegerischen Maßnahmen (C15) und der fehlende Raum für die pflegerischen Maßnahmen (C16) ausschlaggebend. Die Ungleichbehandlung der Kinder seitens der pädagogischen Mitarbeiter (C37) wird in 19,5% der Fälle genannt. 18,4% der Eltern sagen, dass ein Grund die Nichtteilnahme am Sportunterricht beziehungsweise die fehlende Berücksichtigung der Behinderung im Sportunterricht (C34) ist. C27 (kein gemeinsames Lernen) wird in 17,4% der Fälle als Grund angegeben. Dieser wird mit 16,3% von der unangepassten Klassenraumgestaltung an der allgemeinen Schule (C8) gefolgt. Ebenso spielt die unangepasste Stundenplanung (C9) in der Entscheidung, die Schulform zu wechseln, eine Rolle (15,1%). Für 14,1% der Kinder sind die notwendigen Raumwechsel unmöglich (C7), was zur Entscheidung, die Schule zu wechseln, beigetragen hat. Die Nichtteilnahme am Schwimmunterricht beziehungsweise das fehlende Berücksichtigen der Behinderung im Schwimmunterricht (C35) wird von 13,8% der Eltern als Grund für die Umschulung genannt. In 12,8% der Fälle mangelte es an Alternativen an Förderschulen (C2). Weniger als 10% der Eltern geben die fehlende beziehungsweise mangelnde Barrierefreiheit an der allgemeinen Schule (C13) an. Ebenso ein fehlendes Ganztagsangebot (C6), sowie die Überforderung des Kindes (C49) und der Wechsel von der Grundschule auf

die weiterführende Schule (C65). Mit weniger als 5% werden folgende Gründe genannt: mangelnde Kompetenz der Lehrer (C47), behinderungsbedingte Entscheidung (C51), die Ablehnung an der allgemeinen weiterführenden Schule (C54), bessere Zukunftsperspektiven für das Kind (C59), die psychische Belastung der Familie (C60), die Angst um das Wohlbefinden des Kindes (C66), das Nicht-Willkommen-Sein des Kindes an der allgemeinen Schule (C52), Gewalt gegenüber des behinderten Kindes (C56), der Schulstandort der allgemeinen Schule (C57), das Fehlen von sonderpädagogischen Fachkräften (C62), die einsetzende Pubertät (C48), außerschulische Empfehlung zum Wechsel (C50), die Überforderung der allgemeinen Schule (C53), unangepasste Rahmenbedingungen der allgemeinen weiterführenden Schule (C55) sowie die Unterforderung des Kindes an der allgemeinen Schule (C32).¹³

Die Antworten nach den drei Hauptgründen, die zur Umschulung geführt haben, umfassen folgende Aspekte:

Unangepasste Klassengröße (C24), keine angemessene Förderung an der allgemeinen Schule (C31), Mobbing (C38), fehlende Sensibilisierung für die Behinderung (C39), psychische Belastung des Kindes (C42), sowie die mangelnde Kompetenz der Lehrer (C47).

Als ersten Grund nennen 19,7% die psychische Belastung ihres Kindes (C42), 12,7% sagen, dass Mobbing (C38) ausschlaggebend war und 7% benennen die unangepasste Klassengröße (C24) als Grund.

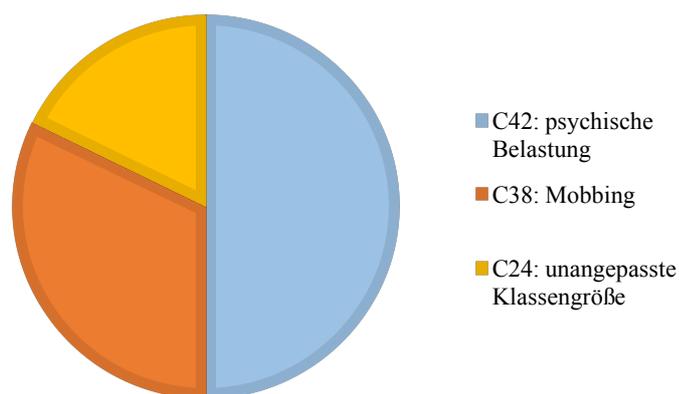


Abbildung 10: Grund 1

¹³ Eine Grafik hierzu ist im Anhang unter Kapitel 13.2.4 zu finden.

Am häufigsten wird mit 16,7% das Mobbing (C38) als zweitwichtigster Grund genannt, gefolgt mit 13,3% von der psychischen Belastung des Kindes (C42) sowie der mangelnden Kompetenz der Lehrer (C47) und der nicht angemessenen Förderung (C31) – jeweils 8,3%.

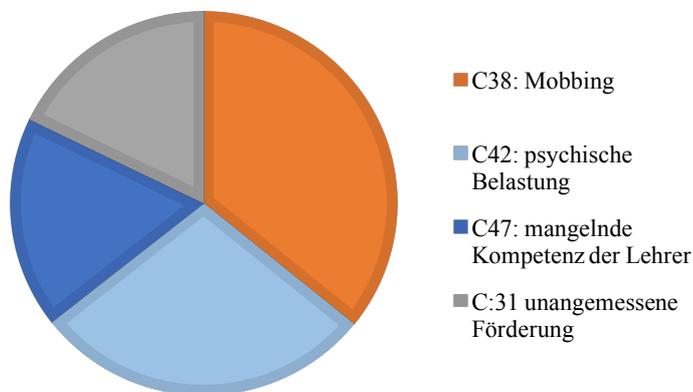


Abbildung 11: Grund 2

Der meistgenannte dritte Grund ist mit 19,6% die nicht angemessene Förderung (C31). Auf dem zweiten Rang ist die psychische Belastung (C42) zu finden. 7,1% der Nennungen sind C24 (unangepasste Klassengröße) und C39 (Fehlende Sensibilisierung für Behinderung).

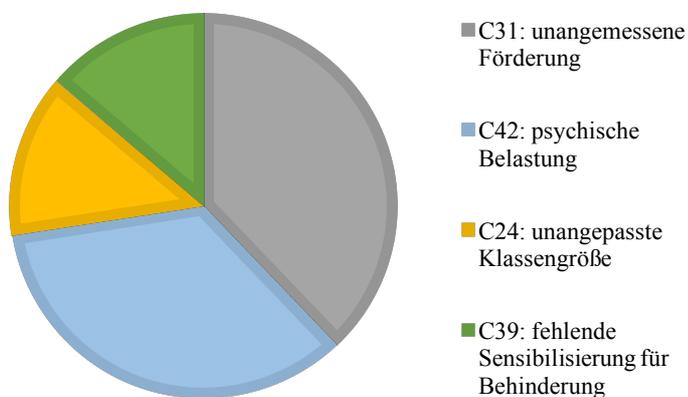


Abbildung 12: Grund 3

Die vorangegangenen Abbildungen und Ausführungen haben deutlich gezeigt, dass die psychische Belastung des Kindes insgesamt am meisten genannt wird (38% der Nennungen). Auch das Mobbing an der alten Schule spielt mit 22% eine große Rolle bei der Entscheidung zur Umschulung. In 19% der Fälle war die nicht angemessene Förderung ein Grund für den Schulwechsel. 10% der Eltern sagen, dass einer der Hauptgründe zur Umschulung die

unangepasste Klassengröße ist. Die mangelnde Kompetenz der Lehrer sowie die fehlende Sensibilisierung führt in 6% beziehungsweise in 5% der Fälle zur Umschulung der Kinder.

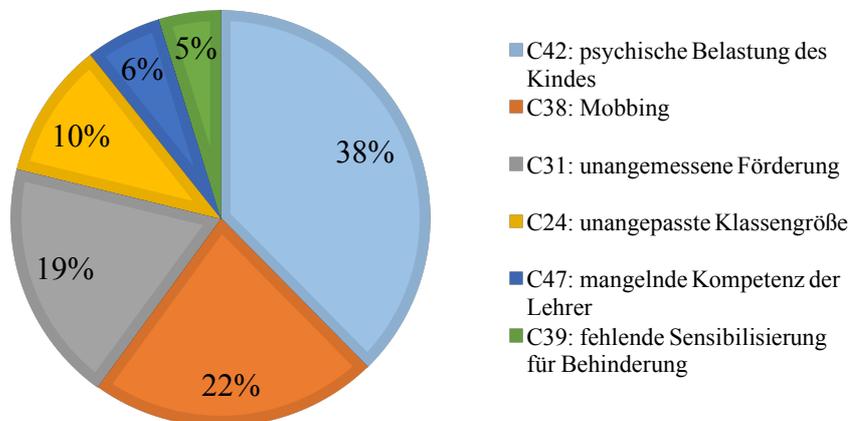


Abbildung 13: Zusammenfassende Darstellung der genannten Hauptgründe

5.5.9 Qualitative Aspekte der Studie

Dieses Unterkapitel wird angeführt, da einige befragte Eltern die Gesamtsituation treffend und anschaulich beschrieben haben. Diese Anmerkungen sollen nicht unerwähnt bleiben, da sonst wichtige Aspekte nicht zum Ausdruck gebracht werden können. Sie ermöglichen zudem einen tieferen qualitativen Einblick in die dargestellten Ergebnisse.

Die *Durchführung der Inklusion* wird eher als negativ beschrieben.

Eine Befragte schildert folgende Situation:

"Meine Freundin arbeitet an einer Gesamtschule - 7. Klasse, 28! Schüler 6 mit Förderbedarf 0 Sonderpädagogen... das ist kein Einzelfall, sondern die Regel. Und keiner wehrt sich..." (FRAGEBOGENNUMMER 76).

Eine weitere Person schreibt:

"Meine andere kleine hat auch FASD (sind Pflegekinder) und kämpfe dafür, dass sie direkt zur Förderschule kann, damit sie nicht so leiden muss wie die große" (FRAGEBOGENNUMMER 74).

Zeitgleich werden *die Lehrer der allgemeinen Schule* in Schutz genommen.

„Ich möchte mein Mitgefühl den Lehrern an Regelschulen aussprechen. Diese sind meiner Meinung nach ganz arm dran. Was sollen diese denn noch leisten? 27 Schüler oder noch mehr, dazu zumeist alleine in der Klasse. Diese können keine Inklusion leisten. Beim besten Willen nicht“ (FRAGEBOGENNUMMER 40).

Eine andere befragte Person schreibt, dass „trotz wirklich intensiver Bemühungen seitens Klassenlehrerin und Schulleitung S. dauernd [...] frustriert [war]“ und sich „minderwertig“ fühlte. „Ich kann mir auch nicht vorstellen, dass es für dieses Problem an einer GU-Schule mit 6 Kindern mit sonderpäd. Förderbedarf aus allen 4 Jahrgängen und unterschiedl. Form der Behinderung eine Lösung gibt" (FRAGEBOGENNUMMER 74).

Negative Stimmen der Befragten gegenüber der *allgemeinen Schule* sagen:

"Die Gelder die es für Inklusion gibt, werden gerne genommen. Die Arbeit wird nicht gerne gemacht" (FRAGEBOGENNUMMER 12).

Ein weiteres Statement ist:

"Sehr gerne würde ich mein Kind in einer normalen Regelschule weiter lernen lassen, weil er keine Behinderung hat, sondern nur Probleme mit Konzentration und Gedächtnis, nur es gibt keine Alternative, die Regelschulen wollen sich mit sowas nicht befassen" (FRAGEBOGENNUMMER 86).

Grundsätzlich wird der *Wechsel* von der allgemeinen Schule auf die Regelschule als schwierig beschrieben. Auch durch die Bemerkungen, die angeführt werden, wird deutlich, dass Schüler bereits nach der zweiten Klasse wechseln wollen, dies jedoch nicht dürfen. Die befragte Person von FRAGEBOGENNUMMER 44 bringt dies treffend zum Ausdruck:

"Inklusion sollte verstärkt im Kindergarten (gemischte Gruppen!) und je nach Behinderung bis in die 2te Grundschulklasse (Regelgrundschule) vollzogen werden. In dieser Zeit sind die Kinder noch unvoreingenommen! Ab der zweiten Klasse (so meine Erfahrung!) geht die >Spanne< dann zu weit auseinander."

Die *Förderschulen* werden in Einzelfällen als einzige Alternative gesehen und grundsätzlich als positiv bewertet:

"Inklusion an Regelschulen ist nur dann möglich, wenn wenig Hilfebedarf besteht und das Kind nicht noch zusätzlich viel Therapien leisten muss. Da bleibt kaum Zeit für die Hausaufgaben. Geschweige denn Spielen, Freunde, Hobbies. Es mussten alle Schule ausgestattet sein wie die Förderschulen" (FRAGEBOGENNUMMER 85).

"Deswegen waren wir erstmal schockiert über die ablehnende Haltung der weiterführenden Schule die mit Inklusion öffentlich geworben hat. Für unser Kind war die Förderschule (auch wenn nicht ganz freiwillig) die bessere Wahl" (FRAGEBOGENNUMMER 80).

"Die Förderschule hat uns den Frieden zurückgebracht. Unser Kind ist wieder glücklich und darf sich frei entwickeln" (FRAGEBOGENNUMMER 28).

5.6 Hypothesenüberprüfung

Bei der Auswertung der Messwerte hat sich gezeigt, dass mehr als die Hälfte der Befragten eher nicht beziehungsweise nicht zufrieden sind. Somit sind alle Hypothesen bestätigt.

Hypothese a und f werden im Fragebogen mit Hilfe vieler verschiedener Items abgefragt, welche zu einem differenzierten Gesamtbild verhelfen. Aus diesem Grund ist eine genaue Hypothesenüberprüfung nicht möglich. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Einzelitems, würde an dieser Stelle den Rahmen der Hypothesenüberprüfung übersteigen. Es wird gebeten, dazu einen Blick in die Ergebnisdarstellung zu werfen, da dort für die Studie relevante Inhalte dieser Hypothesen aufgezeigt wurden.

Hypothese e (Mehrzahl Gründe) kann bestätigt werden, da bei Sichtung der ausgefüllten Fragebögen auffällt, dass die meisten Eltern mehrere Gründe angegeben haben. Die Hypothese, dass die schulischen Rahmenbedingungen der allgemeinen Schule nicht auf die jeweilige Beeinträchtigung des Kindes ausgelegt sind, wird bestätigt, da 71,8% der Eltern damit nicht zufrieden sind. Zudem kann bestätigt werden, dass das Verhältnis zwischen dem Kind mit einer körperlichen Beeinträchtigung und seinen Mitschülern als schwierig zu bewerten ist (58,6%). Das Verhältnis zwischen dem Kind mit einer körperlichen Beeinträchtigung und den Lehrern beziehungsweise Mitarbeitern ist als ambivalent anzusehen. 48,8% der Eltern waren hiermit zufrieden, allerdings auch 47,8% der Eltern nicht. Dies liegt deutlich über dem Wert der Idealvorstellung einer gelingenden Inklusion und dem zuvor festgelegten Quartil, sodass diese Hypothese trotzdem als bestätigt bewertet wird.

Hypothese g wird bestätigt, da sich 52,9% der Eltern im Hinblick auf die Schulsituation ihres Kindes schlecht beraten fühlen. Ebenfalls wird Hypothese h bestätigt, da 54,4% mangelnde Alternativen an allgemeinen (weiterführenden) Schulen als Grund für die Umschulung angeben. Die Zeit an der allgemeinen Schule wird von 69% der Eltern als psychisch belastend für ihr Kind empfunden (Hypothese i). Auch die Eltern selbst geben in 64,3% der Fälle eine psychische Belastung an. Hierbei zeigen die qualitativen Inhalte des Fragebogens, dass die Hypothese zur psychischen Belastung sich nicht nur auf Kind und Eltern, sondern auf die gesamte Familie beziehen sollte. Das bedeutet, Item B78 sollte im Falle einer erneuten Verwendung umformuliert werden. Hypothese j wird auch bestätigt, da 58,4% der Eltern mit der vorhandenen Kooperation an der allgemeinen Schule nicht zufrieden sind.

6 Zusammenfassende Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit werden nun die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Forschung zusammengetragen und mit Hilfe der bereits oben aufgeführten Literatur interpretiert. Dies gilt dann als Grundlage für die Formulierung der pädagogischen Konsequenzen.

6.1 Erfahrungen

6.1.1 Schulische Rahmenbedingungen

Die Mehrheit der Befragten waren mit den schulischen Rahmenbedingungen eher unzufrieden. Die quantitative Studie hat gezeigt, dass ein Drittel der allgemeinen Schulen kein Konzept zur Inklusion vorweisen können. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Erstellung und Umsetzung eines solchen Konzeptes viel Zeit in Anspruch nimmt und ein Prozess ist, der in der Schulentwicklung nur langsam vorangeht. In der Literatur wird die Bedeutsamkeit eines Inklusionskonzeptes angeführt, um die Rahmenbedingungen festzuschreiben. Zudem könnte ein Konzept Eltern bei der Schulwahl als Unterstützung dienen. Dieses Konzept beziehungsweise Inklusion allgemein kann nur Anwendung finden, wenn das pädagogische Personal diese aktiv unterstützt (LELGEMANN ET AL. 2012b, 40f.). Zwei Drittel der pädagogischen Mitarbeiter unterstützten laut Aussage der Eltern die Inklusion nicht aktiv.

Bei den Befragten der qualitativen Studie zeigte sich, dass alle Kinder einen motorischen Entwicklungsstand von Level 1 und 2 aufweisen. Ähnliches gilt für die quantitative Studie, in der zwei Drittel der Befragten ihr Kind auf Level 1 des motorischen Entwicklungsstandes verorten. Dies zeigt eine deutliche Tendenz dazu, dass vorrangig Kinder, die ohne Einschränkungen gehen können, eine allgemeine Schule besucht haben. Dazu passt, dass die Raumwechsel in der Regel gut zu bewältigen waren. Die Raum- und Stundenplanung wurde, falls Bedarf bestand, teilweise angepasst, die Mehrheit der Befragten gibt jedoch an, dass dies nicht der Fall war. Therapie und Pflege wurden nicht (ausreichend) in den schulischen Alltag an der allgemeinen Schule eingebunden, was der Literatur zufolge wichtig für Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen ist (EBD., 32; WALTER-KLOSE 2012, 382) um pädagogische und rehabilitative Prozesse zu vereinen. In den meisten Fällen wurden die notwendigen pflegerischen Maßnahmen durch die Schulbegleitung und durch die Eltern geleistet. Dies stellt für die Eltern vermutlich eine zusätzliche Belastung dar, denn ein großer

Teil der Eltern geben eine persönliche Belastung an. Des Weiteren stand in der Regel kein angepasster Raum für die Pflege zur Verfügung. Der Besuch von Therapien am Nachmittag wurde in der qualitativen Studie als zusätzliche Belastung für Eltern und Kinder hervorgehoben, da dies für die Eltern einen Mehraufwand und für die Kinder eingeschränkte Freizeit bedeutet. Lediglich in ein Drittel der Fälle stand angemessenes Hilfsmaterial zur Verfügung. Angepasstes Material ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches schulisches Lernen und verhindert Unter- und Überforderung. Durch die adäquate Hilfsmittelversorgung kann eine aktive Teilnahme am Unterricht unterstützt werden.

Es zeigt sich, dass die in der Literatur formulierten schulischen Rahmenbedingungen¹⁴ in der schulischen Praxis (in allgemeinbildenden Schulen) nicht gegeben sind, weswegen die Unzufriedenheit der Befragten zu Stande kommt, was sich auch in den gegebenen Gründen zur Umschulung zeigt.

6.1.2 Unterrichtliche Rahmenbedingungen

Die Befragten beider Teile der Studie waren mit den unterrichtlichen Rahmenbedingungen unzufrieden. Ein großer Teil führt die Unzufriedenheit mit der Klassengröße als Hauptgrund für den Wechsel an. Meist lag die Klassengröße zwischen 25 und 28 Schüler (qualitativ), sowie zwischen 21 und 30 Schülern (quantitativ). Bei fast drei Viertel der Befragten war keine Doppelbesetzung in der Klasse des Kindes vorhanden (quantitativ). Aus der qualitativen Studie ist zu entnehmen, dass die Doppelbesetzung häufig nur stundenweise oder für bestimmte Förderstunden gegeben war. Die Schüler erhielten in knapp der Hälfte der Fälle keinen Nachteilsausgleich (quantitativ). Auch die qualitative Studie zeigt, dass der Nachteilsausgleich nicht gegeben wurde. Fächerbezogene Differenzierung wurde in Bezug auf Sport- und Schwimmunterricht meist durchgeführt (quantitativ), bei anderen Fächern konnte dies nicht festgestellt werden (qualitativ). Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die befragten Eltern gegebenenfalls keinen tieferen Einblick in die Umsetzung im Unterricht hatten. Laut Eltern (quantitativ) fand weder eine angemessene Förderung noch eine angemessene Forderung der Kinder statt. Die qualitative Studie konnte hier aufzeigen, dass Kinder mit Behinderungen häufig nicht richtig eingeschätzt werden und daraus resultierend überfordert oder unterfordert werden. Es herrschte ein lehrerbezogener unterschiedlicher Umgang mit der Heterogenität. Klassenlehrer gingen hier deutlich besser damit um, als

¹⁴ An dieser Stelle wird auf das Kapitel 2.7 dieser Arbeit verwiesen. Hier werden die schulischen Rahmenbedingungen ausführlich dargestellt.

Fachlehrer oder andere Mitarbeiter der Schule. Nur ein Drittel der Lehrer schaffte die Vermittlung eines positiven Verständnisses von Verschiedenheit, welches laut Literatur als Grundlage der gelingenden schulischen Inklusion gilt.

Auch innerhalb dieser Kategorie stehen die Ergebnisse der Studie im Kontrast zu den in der Literatur formulierten Rahmenbedingungen. So wird beispielsweise eine maximale Klassengröße von 20 bis 24 Schülern empfohlen und je nach Behinderung wird von einer weiteren Reduzierung gesprochen (LELGEMANN ET AL. 2012B, 31). Ebenso soll der Nachteilsausgleich laut Literatur unbedingt gewährt werden, um allen Schülern gleiche Möglichkeiten einzuräumen (THIELE 2013, 25). Zudem soll im Unterricht Verschiedenheit thematisiert werden, wie auch die dazu gehörigen Themen wie Behinderung, Gesundheit, Krankheit, Tod und Sterben (WALTER-KLOSE 2012, 295; THIELE 2013, 29).

6.1.3 Kooperation

Es herrschte eine Unzufriedenheit mit der Kooperation zwischen den Eltern und pädagogischen Mitarbeitern der allgemeinen Schule sowie zwischen den Eltern untereinander (quantitativ). In der qualitativen Studie wird angegeben, dass die Kooperation stark von der Motivation des einzelnen Lehrers abhängig war. Den Eltern ist eine gelingende Kooperation jedoch wichtig und sie hätten sich zum Teil mehr Unterstützung und Kooperation von Seiten der Schule gewünscht (qualitativ). In knapp drei Viertel der Fälle wurde die Kooperation mit dem Klassenlehrer als gut beschrieben, ebenso wie die Kooperation zwischen den Eltern und den Sonderpädagogen (quantitativ). Die Kooperation zwischen den Schulleitern und den Eltern war für die Mehrheit eher nicht zufriedenstellend. Auffällig ist die Kooperation mit den Schulbegleitern, die bei 40% der Eltern nicht gegeben war. In den Interviews wird die Kooperation grundsätzlich sowohl als gut, als auch als schlecht bewertet. Die Lehrer werden jedoch in Schutz genommen, da diesen eine vermeintlich mangelnde Qualifizierung im Umgang mit den Kindern mit Behinderung zugesprochen wird. Um mangelnde Qualifizierung seitens der Lehrer zu vermeiden, empfiehlt die Literatur Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und eine angepasste Lehrerausbildung (LELGEMANN ET AL. 2012B, 40f.; BAUMERT/WERNING 2013, 47).

In der Literatur wird angeführt, dass eine Kommunikation und Kooperation auf allen Ebenen stattfinden muss (LELGEMANN ET AL. 2012B, 39f.). Im Rahmen dieser Studie wurde die Kooperation aus Elternsicht abgefragt und herausgestellt, dass die Kooperation zwischen Eltern und Schule abhängig von der jeweiligen Person und deren Funktion ist.

6.1.4 Klassenklima

Die qualitative Studie zeigt ein ausgewogenes Meinungsbild zum Klassenklima, da unterschiedliche Erfahrungen gemacht worden sind; sowohl gute als auch schlechte. Im quantitativen Teil wird das Klassenklima aus Elternsicht eher als schlecht beschrieben. Fast die Hälfte der Kinder besuchten die allgemeine Schule ungern. In nur 31,8% der Fälle wurden die Schüler durch die pädagogischen Mitarbeiter wertgeschätzt. Generell verhielten sich die pädagogischen Mitarbeiter neutral gegenüber den Schülern. Die Angaben zur Bevorzugung und Benachteiligung der Kinder ist ambivalent. Teilweise wurden Kinder bevorzugt, teilweise wurden Kinder benachteiligt. In 45,8% der Fälle unterstützten die Mitarbeiter die Teilhabe aller Schüler am Unterrichtsgeschehen. In der qualitativen Studie wurde deutlich, dass trotz eines ausgewogenen Klassenklimas die Schüler mit Behinderungen sich vermehrt in einer Sonderrolle und einer Außenseiterrolle in der Klasse wiederfanden.

Die Literaturanalyse hat gezeigt, dass das Klassenklima grundsätzlich von Akzeptanz und Wertschätzung sowie gegenseitigem Bemühen um Verständnis der Individualität aller Schüler geprägt sein sollte (WALTER-KLOSE 2012, 375). Hier ist anzumerken, dass vor allem die Wertschätzung in dieser Stichprobe nicht gewährleistet war.

6.1.5 Verhältnis zwischen dem Kind und den Mitschülern

Die Mehrheit der Kinder war nach Einschätzung der Eltern nicht mit ihren sozialen Kontakten zufrieden und fühlte sich mit ihren Mitschülern unwohl. Knapp die Mehrheit der Kinder hatten Freunde in der Schule. Sie hatten jedoch nachmittags keinen Besuch. Dies führt auch dazu, dass die Mehrheit der Kinder, nach Meinung ihrer Eltern, mit der Intensität der Freundschaften unzufrieden waren. Es zeigt sich, dass die Behinderung die sozialen Kontakte negativ beeinflusst, da die Hälfte der Kinder, laut Aussage ihrer Eltern, gemobbt wurde (quantitativ). Eine Mutter gibt an, dass das Verhältnis zu den Mitschülern ab der dritten Klasse ein Bruch erlebt hat, da sich das Sozialverhalten der Kinder in diesem Altersabschnitt ändert. Mobbing wird als zweithäufigster Grund für den Schulwechsel genannt und stellt eine besondere Belastung für alle Schüler dar, die es unbedingt zu vermeiden gilt, um eine schulische Inklusion zu erreichen, bei der alle wertgeschätzt werden. Diesen Ergebnissen sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, da laut Literatur insbesondere die Zeit neben dem Unterricht relevant ist für das Verhältnis zwischen dem Kind und seinen Mitschülern ist (WALTER-KLOSE 2012, 397f.).

6.1.6 Verhältnis zwischen dem Kind und den Lehrern/Mitarbeitern

Das Verhältnis zwischen dem Kind und den Lehrern sowie den Mitarbeitern der Schule wird in beiden Teilen der Studie als sehr unterschiedlich geschildert. Etwa die Hälfte gibt an, dass ein gutes Verhältnis vorlag. Die andere Hälfte, kann diese Aussage nicht bestätigen. Insgesamt zeigt sich in der qualitativen Studie, dass das Verhältnis vom einzelnen Lehrer abhängig war. Insbesondere dadurch bedingt, inwiefern dieser sich auf die Behinderung des Kindes eingelassen hat und welchen Umgang er damit pflegte (qualitativ). Dies bestätigt die Aussage der Literatur, dass eine offene, sensible und bewusste Haltung des Lehrers grundlegend ist und das Fundament für eine gelingende Inklusion darstellt (LELGEMANN ET AL. 2012b, 23-27). In der Regel wird die Förderung meistens vom Klassenlehrer gefolgt vom Sonderpädagogen übernommen (quantitativ), welches deren besondere Rolle für eine gelingende schulische Inklusion hervorhebt.

Beide Studien haben gezeigt, dass die weiteren Mitarbeiter der Schule wie die Schulleitung oder Fachlehrer nur selten an der Förderung des Kindes teilhatten. In Bezug auf die Schulbegleitung konnte gezeigt werden, dass sie einen wichtigen Stellenwert einnimmt, da immerhin 60% eine Unterstützung durch jene erhalten haben. Von diesen waren jedoch nur 39,2% der Eltern mit der Unterstützung zufrieden (quantitativ). Die qualitative Studie unterstützt diese Aussage und zeigt auf, dass sich diese Unzufriedenheit häufig in der Qualifizierung und dem häufigen Wechsel der Schulbegleiter zeigt. Auch die Literatur bestätigt, dass es bisher keine Ausbildung für Schulbegleitungen gibt, die jedoch gefordert wird, um eine bestmögliche Förderung zu gewährleisten und somit eine gelingende Inklusion (LELGEMANN ET AL. 2015, 144).

Insgesamt geben knapp zwei Drittel der Eltern an, dass sich das Kind gut mit dem Klassenteam verstanden hat (quantitativ). Für 67,4% war die Schulzeit auf der allgemeinen Schule eine Belastung (quantitativ). Die qualitative Studie konnte aufzeigen, dass diese Belastung aus verschiedenen Aspekten zustande kommen kann, wie beispielsweise Mobbing seitens des Kinder, unangepasste schulische Förderung, aber auch einem schlechten Verhältnis zu den Lehrkräften. Weitere Aspekte finden sich in den Gründen zum Schulformwechsel.

6.1.7 Situation der Eltern

In der Literatur wird die Forderung gestellt, dass ein umfassendes Beratungssystem für Eltern und Schulen eingeführt werden muss (LELGEMANN ET AL. 2015, 144). Die Studie

konnte zeigen, dass die Hälfte der Befragten keine ausreichende Beratung vor der Einschulung erfahren haben und somit noch Bedarf an einem geeigneten Beratungssystem besteht. So könnte vermieden werden, dass Eltern sich selbstständig und in Eigenrecherche informieren müssen, wie es in der qualitativen Studie geschildert wurde. Für 64,3% war die Schulzeit des Kindes an der allgemeinen Schule eine Belastung und die Wünsche und Ängste der Eltern wurden häufig nicht ernst genommen. Dies zeigt auf, dass sich die inklusive Beschulung auch auf das Umfeld des Kindes auswirkt und auch dieses dringend berücksichtigt werden muss, wie beispielsweise durch gute Beratung, eine gute Kooperation und einen wertschätzenden Umgang. Wichtig ist zudem, dass die von der Schule getroffenen Aussagen eingehalten werden, was bei 54,2 % eher nicht der Fall war, um als eine zuverlässige Institution zu gelten.

6.2 Gründe für die Umschulung

Nach der Studie von LELGEMANN ET AL. (2012a) gibt es in der Regel mehrere Gründe für eine Umschulung von der allgemeinen Schule auf die Förderschule. Dies konnte durch die hier vorliegende Studie bestätigt werden, da die Eltern fast immer mehrere Gründe angaben. Nur eine Mutter führte als alleinigen Grund an, dass es keine geeignete alternative Schule für ihre Tochter gab (qualitativ). Sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Studie konnten vielfältige Gründe für den Schulformwechsel herausgestellt werden.

Schulische Rahmenbedingungen

Knapp die Hälfte der Eltern (51,2%) entschieden sich für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, weil die allgemeine Schule kein (funktionierendes) Inklusionskonzept vorweisen kann (quantitativ). Mit 54,3% wird als Grund mangelnde Alternativen an allgemeinen Schulen (C1) genannt (quantitativ). Auch in der qualitativen Studie wird dies von der Mehrheit als einer der Gründe für den Schulwechsel angegeben. Für eine Mutter war dies sogar der alleinige Grund für den Schulwechsel. Dass ein Entscheidungsgrund die mangelnden Alternativen an allgemeinen Schulen ist, hängt hiermit zusammen. 68,2% der Eltern, die sich wegen eines fehlenden Inklusionskonzeptes gegen die allgemeine Schule entschieden haben, sehen dies als mangelnde Alternative und entscheiden sich unter anderem deswegen gegen die allgemeine Schule. Somit bestätigt die vorliegende Studie die Aussagen, die in der Literatur getroffen werden. Hier führt LELGEMANN ET AL. (2012b) als Hauptaspekt der schulorganisatorischen

Rahmenbedingungen die Ausarbeitung eines schulischen Inklusionskonzeptes an (40f.). Den angegebenen Erfahrungen nach zu urteilen, ist dies vor allem auf Grund der fehlenden Einbindung von pflegerischen und therapeutischen Maßnahmen. LELGEMANN ET AL. (2012b) formuliert eindeutig die Notwendigkeit dieses Einbezugs (EBD., 32; WALTER-KLOSE 2012, 382). Die Eltern, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben, sagen jedoch deutlich, dass dies nicht der Fall ist (quantitativ und qualitativ).

Ein weiterer Grund ist der fehlende beziehungsweise schlechte Förderunterricht (C33), welchen 51,7% der Eltern angeben (quantitativ). Entsprechend hierzu wird im qualitativen Teil der gehäufte Ausfall des Förderunterrichts genannt. Häufig (57%) wird im quantitativen Teil der Studie C18 und C19, fehlende Zeit und fehlender Raum für Erholungsphasen als Grund angegeben. Obwohl dies von den Eltern nicht als Hauptgrund genannt wird, scheint dies (auf Grund der häufigen Nennung) auch für viele Eltern entscheidend für die Entscheidung zur Umschulung auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Behinderung zu sein. Laut der Literatur sollte dieser Aspekt jedoch unbedingt in der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden (LELGEMANN 2012b; WALTER-KLOSE 2012).

29,9% der Eltern geben an, dass der mangelnde beziehungsweise fehlende Nachteilsausgleich (C36) auch zur Umschulung geführt hat (quantitativ). Qualitativ zeigt sich, dass der Umgang mit dem Nachteilsausgleich sehr unterschiedlich ist, was der Forderung der Literatur nach einheitlichen Regelungen zustimmt (THIELE 2013, 25).

Ein weiterer Grund ist ein fehlendes Therapieangebot (C14), welches von knapp der Hälfte der Eltern erwähnt wird (quantitativ). Im qualitativen Teil geben die Mütter an, dass die Therapie in keinem Fall in den schulischen Alltag an der inklusiven Schule eingebettet wurde. Dies bezeichnet eine Mutter (M5) drastisch als „Horrorscheiß“. Dabei wird in der Studie deutlich, dass die Verzahnung von pädagogischen und rehabilitativen Prozessen für eine gelingende Inklusion notwendig ist und auch in die Planung des inklusiven Unterrichts mit beachtet werden sollte (LELGEMANN ET AL. 2012b, 32; WALTER-KLOSE 2012, 382).

Ein Viertel der Eltern (25,6%) geben eine fehlende, mangelnde oder falsche Beratung (C3) als Grund an (quantitativ). Drei der interviewten Mütter, geben ebenso den mangelnden Informationsfluss beziehungsweise die fehlende Beratung an der allgemeinen Schule an. Es wurde zeitgleich der Wunsch nach der Schaffung einer Möglichkeit zum Austausch wie beispielsweise ein Elterncafé geäußert. Hier entspricht die Literatur den Wünschen der Eltern. LELGEMANN ET AL. (2015) spricht von einem Aufbau eines Beratungssystems, welches einerseits Beratung für die Familien ermöglicht, aber auch für die Schulen (144).

Ein weiterer Grund, der den schulischen Rahmenbedingungen zugeordnet werden kann, ist C21 (falsche Versprechungen seitens der allgemeinen Schule). Auch in der qualitativen Studie wird dieser Grund genannt. HAUPT/WIECZOREK (2013) empfehlen „Mediation und Supervision, um auch in schwierigen Konfliktsituationen zwischen Eltern und LehrerInnen gemeinsam kreative Lösungen finden zu können“ (14).

Personelle Rahmenbedingungen / Lehrkraft und Grundhaltung

Zudem ist aus Elternsicht die mangelnde Kompetenz der Lehrer ein häufiger Grund für die Umschulung gewesen, wie sich sowohl qualitativ als auch quantitativ gezeigt hat. So geben knapp die Hälfte der Eltern in der quantitativen Studie an, dass das fehlende Einfühlungsvermögen der pädagogischen Mitarbeiter (C22) ein Grund zur Entscheidung zur Umschulung ist. Mit derselben prozentualen Häufigkeit wird die fehlende Sensibilisierung für die Behinderung als Grund angegeben (quantitativ). Beide Aspekte können unter anderem mit mangelnder Erfahrung im Umgang mit Kindern mit Behinderung und nicht darauf ausgelegter Ausbildung erklärt werden. So haben viele Lehrer zunächst das Lehramt für allgemeine Schulen studiert und sind nun aufgefordert mit Kindern mit Behinderungen zu arbeiten. In der qualitativen Studie geben zwei von fünf Müttern die (mangelnde) Kompetenz der Lehrer an der allgemeinen Schule als Grund an. LELGEMANN ET AL. (2012b, 23-27) und WALTER-KLOSE (2012, 396) betonen die Haltung der Lehrer beziehungsweise den Lehrer als Schlüsselfigur für eine gelingende Inklusion von Schülern mit körperlichen und motorischen Behinderungen. So sollte beispielsweise bei Mobbing der Lehrer direkt reagieren und eine konkrete Haltung einnehmen und vertreten. Es zeigt sich in der Korrelation von C38 und C19, dass 64,7% der Kinder, die nach Angaben ihrer Eltern unter einer psychischen Belastung leiden auch keine Unterstützung seitens der pädagogischen Mitarbeiter (auch Lehrer) erhalten haben. Die unangemessene Unterstützung des Kindes seitens der pädagogischen Mitarbeiter (C19) wird auch in 54,7% der Fälle als einer der Entscheidungsgründe genannt (quantitativ). Grundsätzlich ist die Kompetenz der Lehrer abhängig von der jeweiligen persönlichen Motivation und Bemühung, Kinder mit Behinderung zu unterrichten (qualitativ). Dem könnte mit Aus- oder Fortbildungsmaßnahmen für die Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen für Lehrer der allgemeinen Schule entgegengewirkt werden. (LELGEMANN ET AL. 2012b, 40f.; BAUMERT/WERNING 2013, 47) Diese Motivation zeigt sich auch darin, dass 39,5% der Eltern folgenden Grund für die Umschulung angeben: Empfehlung eines Lehrers oder anderen Mitarbeiters, die Schule zu wechseln (C5).

Auch die fehlende Kooperation mit den pädagogischen Mitarbeitern (C23) wird von 38,4% der Eltern als Grund, der zur Entscheidung für den Schulwechsel geführt hat, genannt (quantitativ). Die Kooperation hängt ebenso von der Motivation des einzelnen Lehrers ab sowie von der Erfahrung in der Unterrichtung von Kindern mit einer Behinderung (qualitativ).

Unterrichtliche Rahmenbedingungen

Ein weiterer Grund für den Schulwechsel, der sich in beiden Teilen der Studie und der Literatur (LELGEMANN ET AL. 2012a, 75) wiederfindet, ist die nicht angemessene Förderung (19%, quantitativ, Hauptgrund), welche nicht an die Behinderung des Kindes und seine Bedürfnisse angepasst ist und sich sowohl in Unterforderung als auch in Überforderung der Kinder zeigt (qualitativ). Dieser Grund ist mit 65,1% der zweit häufigste genannte (quantitativ). Des Weiteren ist ein in der quantitativen Studie mit 10% genannter Hauptgrund die Klassengröße und wird mit 65,1% der Gesamtnennungen zum dritt häufigsten genannten Grund. Diese wird auch in den Interviews als problematisch und zu groß beschrieben. Wie bereits dargestellt, empfiehlt auch LELGEMANN ET AL. (2012b) eine Klassengröße von höchstens 24 Schülern (31). Hier kann ein Zusammenhang festgestellt werden. Fast drei Viertel der Eltern, welche die Klassengröße als unangemessen beschreiben und dies als Grund angeben, sind ebenso der Meinung, dass keine angemessene Förderung stattfand. Zudem ist hier zu nennen, dass der Grund der unangemessenen Förderung zu 57,14% von den Eltern angegeben wurde, deren Kinder in Klassen mit mindestens 26 Schülern beschult wurden. Die Eltern, deren Kinder in Klassen mit weniger als 25 Schüler unterrichtet wurden, geben in 80% der Fälle diesen Grund nicht an. Somit führt eine kleinere Klassengröße zu größerer Zufriedenheit.

Die mangelnde Zeit des Sonderpädagogen (C20) und die fehlende Doppelbesetzung (C25) wird von 55,8% der Eltern als Grund genannt (quantitativ). Die Doppelbesetzung, bestehend aus einem Lehrer für die allgemeine Schule und einem Sonderpädagogen, war teilweise nur stundenweise bis hin zu gar nicht vorhanden (qualitativ). In der Literatur wird die Wichtigkeit dieses Aspekts herausgearbeitet, weil durch die Doppelbesetzung die durch das inklusive Setting erforderliche Unterrichtsgestaltung ermöglicht wird (LELGEMANN ET AL. 2016b, 27f.). In der vorliegenden quantitativen Studie ist in knapp der Hälfte der Fälle keine Doppelbesetzung gegeben. An dieser Stelle wird die These aufgestellt, dass hiermit zusammenhängend ein schlechtes Lehrer-Schüler-Verhältnis mit 39,1% der Nennungen angegeben wird. 52,1% der Eltern, die die fehlende Doppelbesetzung angegeben haben,

haben ebenso das schlechte Lehrer-Schüler-Verhältnis als Entscheidungsgrund genannt. Die in der Literatur formulierte Wichtigkeit der Doppelbesetzung wird also erkannt und eingefordert.

Ein wichtiger Grund für die Umschulung ist auch die fehlende individuelle Anpassung der Materialien (C30), da ein Viertel der Eltern dies angegeben haben (quantitativ). Zwei von fünf Müttern geben im qualitativen Teil der Studie an, dass die Materialien durch die Lehrer angepasst waren. Das Fehlen der individuellen Anpassung kann durch den Extremfall M2 bestärkt werden. Diese Mutter hat die Unterrichtsmaterialien selbstständig in Absprache mit den Lehrern individualisiert (qualitativ). Die Wichtigkeit kann dieser Maßnahme durch die Literatur untermauert werden. Die speziell angepassten Unterrichtsmaterialien ist Teil einer von THIELE (2013) aufgestellten inklusiven Didaktik und damit als unerlässlich zu betrachten.

Klassenklima

Ein Drittel der Eltern (33,3%) geben an, dass das schlechte Klassenklima (C40) unter anderem ausschlaggebend für die Entscheidung der Umschulung ist. An dieser Stelle ist interessant zu sehen, inwiefern das Klassenklima als schlecht bewertet wurde. Hierzu werden die Erfahrungen der Eltern mit einbezogen. Vor allem fehlt die Wertschätzung der Kinder innerhalb der Lerngruppe. 89,66% der Eltern, welche das schlechte Klassenklima als einen Grund zum Schulwechsel angegeben haben, sind der Meinung, dass keine Wertschätzung ihres Kindes innerhalb der Lerngruppe erfolgte. Außerdem resultiert das schlechte Klassenklima daraus, dass in 75% der Fälle die Teilhabe aller Schüler nicht gewährleistet war (quantitativ). Im qualitativen Teil der Studie wird deutlich, dass den behinderten Kindern eine besondere Rolle im Klassenverband zugesprochen wird. Dies steht im Widerspruch zu den in der Literatur geforderten Rahmenbedingungen. Grundsätzlich sollte das Schul- und Klassenklima durch Akzeptanz, Wertschätzung und das gegenseitige Bemühen um Verständnis der individuellen Situation aller Schüler geprägt sein. (WALTER-KLOSE 2012, 375) Grundsätzlich ist auffällig, dass es als großes Glück empfunden wird, wenn das Klassenklima gut ist (qualitativ). So wird das Idealbild, welches in der Literatur gezeichnet wird, wohl nur selten erreicht.

Schülerbezogen

Der Aussage von LELGEMANN ET AL. (2012c), dass eine Umschulung immer dann vorgenommen wurde, wenn „die Belastungssituation im sozialen und unterrichtlichen

Bereich zu groß wurde“ (468), kann in dieser Studie (vier Jahre später) zugestimmt werden. Als Hauptgrund hat sich in der Zusammenfassung des Rankings gezeigt, dass 38% die psychische Belastung des Kindes nennen (quantitativ). Mit 69% ist dieser Grund auch der meistgenannte bei den aufgezählten Gründen des Fragebogens¹⁵. Die psychische Belastung hängt sehr eng mit dem am zweithäufigsten genannten Hauptgrund dem Mobbing (22%, quantitativ) zusammen, da Mobbing einer der Auslöser von psychischer Belastung sein kann. Interessant hierbei ist, dass C38 (Mobbing) (lediglich) von 40,7% der Eltern als Grund, der in die Entscheidung zur Umschulung eingewirkt hat, genannt wird. Dies verdeutlicht auch die Korrelation dieser beiden Items. 56,89% der Eltern, welche die psychische Belastung ihres Kindes als Grund zur Umschulung angegeben haben, geben auch Mobbing als Grund an. Die qualitative Studie konnte ebenso aufzeigen, dass die Kinder häufig extreme psychische Belastung erleben, die sich beispielsweise in Gewalt und Unwohlsein zeigte und sogar in einem Fall in Suizidgedanken des Kindes. LELGEMANN ET AL. (2012a) sprechen hierbei auch von der Isolation des Kindes durch seine Mitschüler und Lehrer, welche ein häufiger Grund für die Umschulung ist und dadurch einen naheliegenden Grund für psychische Belastungen darstellt (75). Diese Isolation wird ebenso durch die Häufigkeit von 42,5% der Nennungen von C41, fehlende soziale Kontakte des Kindes, verdeutlicht. 59,2% der Kinder, die nach Meinung ihrer Eltern psychisch belastet sind, haben auch wenige bis keine sozialen Kontakte. Damit in Bezug gesetzt werden kann auch folgendes Ergebnis der quantitativen Studie: In knapp ein Drittel der Fälle (31,4%) bestand der Wunsch des Kindes, die Schule zu wechseln (C4). Es wird hier die These aufgestellt, dass Kinder, die auf Grund ihres Schulbesuchs unter einer psychischen Belastung leiden, ungeachtet des Auslösers, den Wunsch verspüren, die Schule zu wechseln. Dies zeigt auch das Ergebnis der Kreuztabelle hierzu. 43,1% der Kinder, welche nach Meinung ihrer Eltern unter einer psychischen Belastung leiden, verspüren den Wunsch, die Schule zu wechseln, welchem die Eltern nachgehen wollen. Auch der qualitative Teil dieser Studie verdeutlicht dies. Die Mütter bewerten das Wohlfühlen ihres Kindes zum Zeitpunkt des Schulwechsels als schlecht. Hat sich das Wohlfühlen ihres Kindes bei M3 erst negativ entwickelt, so war das von M4 und M5 durchweg schlecht. Das Unwohlfühlen der Kinder zeigt auch die psychische Belastung der Kinder.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass in Bezug auf das Kategoriensystem dieser Studie aus allen Bereichen Gründe angeführt werden, weswegen sich die Eltern zur Umschulung ihres

¹⁵ Hier sind die aufgelisteten Items im Teil C des Fragebogens gemeint. (C1 – C44).

Kindes entschieden haben. Am ausschlaggebendsten für die Entscheidung zur Umschulung von einer allgemeinen Schule auf einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sind hier sicherlich die geschilderten Erfahrungen und daraus resultierenden Gründe aus der Kategorie der schülerbezogenen Ressourcen.

7 Pädagogische Konsequenzen

Aus der vorangegangenen Literaturanalyse und den Studienergebnissen können einige pädagogische Konsequenzen abgeleitet werden. Grundsätzlich wird den Rahmenbedingungen wie sie in Kapitel 2.7 herausgestellt wurden, zugestimmt. Jedoch hat die vorliegende Studie gezeigt, dass die Rahmenbedingungen, welche vor vier Jahren oder früher (je nach Autor) veröffentlicht wurden, noch nicht in den Schulen Einkehr gefunden haben und viele Aspekte noch weiter verbessert werden müssen, um eine schulische Inklusion für alle zu ermöglichen. Daher werden im Folgenden die notwendigen Rahmenbedingungen im Hinblick auf die markanten Studienergebnisse zusammengefasst. Dabei wird der Blick besonders auf die daraus resultierenden Konsequenzen für Lehrer im inklusiven Unterricht gelegt.

Bildungs- und gesellschaftspolitische Bedingungen konnten in der vorliegenden Studie aufgrund der Stichprobenauswahl nicht ausführlich dargestellt werden. Trotzdem bilden finanzielle und personellen Ressourcen von den Bundesländern vorgegebene Strukturen die Rahmenbedingungen für die schulische Inklusion. Auf dieser Ebene sollten insbesondere eine angepasste Lehrerausbildung, Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für alle Beteiligten sowie Beratungssysteme bereitgestellt werden. Die Studie konnte zeigen, dass viele Eltern die Kompetenz der Lehrer in Frage stellen. Die Tatsache, dass bei vielen Lehrkräften weder die Ausbildung auf Inklusion ausgelegt war noch sie sich freiwillig für die Inklusion entschieden haben, kann dieses Empfinden erklären, aber auch die Lehrer in Schutz nehmen. Daher ist es für angehende Lehrer von besonderer Bedeutung, dass das Studium weiter an die Inklusion angepasst wird. Allerdings sollten auch für bereits ausgebildete Lehrer Weiterbildungen angeboten werden, die die Vertiefung inklusionsrelevanter Themen ermöglicht, wie beispielsweise behinderungsspezifische und diagnostische Kenntnisse. Dies könnte sich zudem positiv auf weitere Aspekte auswirken, welche im weiteren Verlauf dargestellt werden. Eine Umstrukturierung der Ausbildung ist sowohl für die jene von Sonderpädagogen als für Lehrer an allgemeinen Schulen notwendig.

Auch die Ausbildung von Schulbegleitern, die in dieser Arbeit bereits angesprochen wurde, sollte bildungspolitisch geregelt werden. Durch eine geeignete Ausbildung von Schulbegleitern könnte die Effizienz des Einsatzes derer vermutlich deutlich gehoben werden. Ebenso gaben viele Eltern an, dass es keine Doppelbesetzung gab und die Förderung des Kindes nicht angemessen war. Auch hierzu sollte auf bildungspolitischer Ebene angesetzt werden, in dem neue Stellen geschaffen werden, sodass eine Doppelbesetzung vorliegt und dadurch eine umfassende Förderung aller Kinder gewährleistet werden kann.

Wie bereits in der Auswertung dargelegt, muss dringend ein umfassendes Beratungssystem für alle am Inklusionsprozess Beteiligten, insbesondere für die Eltern, geschaffen werden, damit diese eine bestmögliche Entscheidung mit und für ihre Kinder bezüglich der Schulwahl und Gestaltung der Schullaufbahn treffen können.

Viele der im Folgenden formulierten pädagogischen Konsequenzen schließen an die vorangegangenen Ausführungen an und hängen von der (bildungs-)politischen Bereitschaft, beziehungsweise den Möglichkeiten nötige Ressourcen aufzubringen, ab.

Auf Ebene der schulischen Rahmenbedingungen ist zunächst festzuhalten, dass nur die Hälfte der Schulen aus Elternsicht ein Konzept zur Inklusion vorweisen können. Ein solches Konzept ist jedoch grundlegend, damit alle Beteiligten einen gemeinsamen Weg einschlagen können. Zudem kann es eine Information für die Eltern sein, wie die Schule inklusiv arbeitet und welche Rahmenbedingungen sie bietet. Wichtig ist hierbei auch, dass inklusive Konzepte nicht nur auf dem Papier stehen, sondern auch in der Praxis umgesetzt werden, sodass es keine falschen Versprechungen von Seiten der Schule gibt, wie es bei der Stichprobe gehäuft der Fall war. Einbezogen in ein solches Konzept müssen unter anderem eine angepasste Raum- und Stundenplanung, Therapie und Pflege, Beförderung, Ganztagsangebot, Schulsozialarbeit, Zeit und Raum für interdisziplinären Austausch, sowie interne und externe Fortbildungen sein. Die vorliegende Studie konnte noch einmal die besondere Bedeutung des Einbezugs der Pflege und Therapie herausstellen, um die Belastung auf Seiten der Kinder und der Eltern zu minimieren. Zudem wurde deutlich, dass viele Eltern keine passende weiterführende Schule für ihr Kind vorgefunden haben. Demnach muss besonders an diesen Schulen weiterhin daran gearbeitet werden, inklusive Beschulung zu ermöglichen und die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Nur dann kann Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen gelingen.

Um in der Zukunft allen Schülern, auch denen mit einem eingeschränkteren motorischen Entwicklungsstand (Level 3-5) die inklusive Beschulung zu ermöglichen, ist die

Barrierefreiheit besonders wichtig. In der vorliegenden Stichprobe wies nur ein sehr geringer Anteil eines dieser Level auf, wodurch keine Aussage über die vorliegende Barrierefreiheit an allgemeinen Schulen getroffen werden kann. Jedoch ist davon auszugehen, dass viele Eltern sich bei mangelnder Barrierefreiheit schon vorher gegen eine allgemeine Schule entscheiden. Eine mangelnde Barrierefreiheit darf kein Hindernis zur inklusiven Beschulung sein.

Die Individualisierung des Materials wurde seitens der Lehrer nur selten umgesetzt. Dies hängt eng mit der Professionalisierung des Personals für die inklusive Beschulung von Kindern mit Behinderung zusammen, die oben schon diskutiert wurde. Insbesondere die Schulbuchverlage sind an dieser Stelle gefordert auf das inklusive Schulsystem einzugehen und dafür angepasste Materialien zu erstellen.

Auch die Hilfsmittelversorgung ist noch nicht optimal gewährleistet. Die Mehrheit der Schüler waren nicht mit notwendigen Hilfsmitteln ausgestattet, was die Teilhabe am Unterricht gehindert hat. Hier sollte die Versorgung gewährleistet werden und beispielsweise die Kostenübernahme und ähnliches abgesichert werden. Die langen bürokratischen Wege verhindern hier erheblich die gelingende Inklusion.

Personell sollten Fachkräfte aus verschiedenen Fachbereichen an der Schule vorzufinden sein und interdisziplinär zusammenarbeiten. Hierzu hat die Studie hervorgebracht, dass die Schulleitung in der Regel keine besondere Rolle für Beschulung des Kindes gespielt hat und nur selten als Ansprechpartner verfügbar war. Diese muss jedoch ihre besondere Rolle als Gestalter und Ansprechpartner wahrnehmen, da sie die Leitfigur der inklusiven Schule sein sollte. Die besondere Bedeutung von Schulbegleitern und der Wunsch nach einer qualifizierteren Ausbildung konnten bereits deutlich werden.

Die schulischen Rahmenbedingungen sollten unabhängig von der Schulform so gestaltet sein, dass sowohl die Lehrer als auch die Mitarbeiter der Schule die inklusive Beschulung leisten können. Dies wird in den folgenden Ausführungen deutlich:

Die bereits dargestellten schulischen Rahmenbedingungen stehen in direkter Verbindung mit den unterrichtlichen Rahmenbedingungen. Daher sollte wie bereits dargelegt im Unterricht eine Doppelbesetzung vorhanden sein und die Therapie und Pflege einbezogen werden. Ein sehr auffälliger Aspekt der Studie war, dass nicht allen Kindern ein Nachteilsausgleich eingeräumt wurde. Hier ist es von besonderer Bedeutung, dass dieser in den Unterricht eingepflegt wird und dass Differenzierung und Individualisierung als

alltägliche Konzepte gelebt werden. Dadurch lässt sich das Gefühl der Kinder, eine Sonderrolle einzunehmen, vermeiden.

Einer der genannten Hauptgründe für die Umschulung ist die unangemessene Klassengröße, welche sich von den bildungspolitischen Rahmenbedingungen bis in die unterrichtlichen Rahmenbedingungen erstreckt. Es muss eine Anpassung der Klassengröße von Seiten der Bildungspolitik vollzogen werden, die sich dann in den schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen wiederfindet. Die Studie macht hier deutlich, dass die Behinderungen von Kindern kleine Klassen notwendig machen, damit alle gleichermaßen gefördert werden können und insbesondere Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen eine fördernde Umgebung zum Lernen erhalten.

Die vorangegangenen Ausführungen haben zudem gezeigt, dass das Klassenklima nur in der Hälfte der Fälle als gut beschrieben wird. Daher wird die Schaffung eines angemessenen Klassen- und Schulklimas als eine besondere Aufgabe für die Pädagogen gesehen. Dies ist sowohl außerhalb als auch innerhalb des Unterrichts wichtig. Indem Lehrer die Bedeutung der außerunterrichtlichen Zeit anerkennen und auch hier die Minimierung sozialer Barrieren unterstützen, kann ein Schulklima geprägt von Akzeptanz und Wertschätzung erlangt werden. Dies ist besonders wichtig, da Mobbing ein häufig genannter Grund für den Schulwechsel ist. Mobbing findet auch in außerunterrichtlichen Kontexten statt, weshalb hier ein besonderes Augenmerk daraufgelegt werden sollte. Die Thematisierung und der konsequente und spiegelnde Umgang mit Mobbing sowohl im Unterricht als auch außerhalb sind wichtige Aufgaben der Lehrer und Mitarbeiter der Schule, um inklusive Prozesse zu ermöglichen. Die psychische Belastung von Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen war der häufigste Grund für den Schulwechsel. Die Schule sollte jedoch für Kinder ein Ort sein, an dem sie gerne sind, denn nur so kann Lernen erfolgreich sein. Dies ist ein weiterer Grund dafür, dass psychische Belastungen, entstanden durch die Schulsituation, eine nicht zu leugnende Tatsache sind. Das muss insbesondere in der Zukunft vermieden werden, um die Schüler zu schützen. Der Schutz der Schüler sollte besondere Aufgabe aller am Schulprozess beteiligten Personen sein. Dazu sollte mit Belastungssituationen immer einfühlsam umgegangen werden. Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass Kindern keine Sonder- oder Außenseiterrolle zugesprochen wird und dass ein positives Verständnis von Verschiedenheit vermittelt wird. Des Weiteren sollten Prozesse der Selbstfindung und Identitätsbildung sowie die Prävention von psychischen Belastungen berücksichtigt werden. Dafür muss von bildungspolitischer Seite Raum und Zeit eingeräumt werden, beispielsweise durch Aufnahme dieser Aspekte in die Curricula. Auch hier sollte auf interdisziplinäre

Arbeit mit Sozialarbeitern und Psychologen zurückgegriffen werden. Der Lehrer hat hierbei eine zentrale Rolle, er ist Vorbild für seine Schüler und sollte die Inklusion durch sein Verhalten aktiv unterstützen. Zudem wurde aufgezeigt, dass der Schulwechsel für viele Kinder und deren Eltern ein langer, sehr anstrengender und damit auch sehr belastender Weg war. Es ist wichtig, dass Pädagogen und Mitarbeiter der Schule immer das Wohlergehen des Kindes im Mittelpunkt sehen. Sollte ein Schulwechsel trotz aller Bemühungen notwendig sein, sollte dieser im Sinne des Kindes schnell und ohne lange bürokratische Wege möglich sein. Hier ist dringend die Offenheit und Flexibilität aller am Prozess Beteiligten gefordert. Unterstützend dazu wäre ein Austausch der Schulen untereinander über ihre inklusiven Rahmenbedingungen und Möglichkeiten sinnvoll, sodass bei Bedarf die Schulen untereinander aufeinander verweisen und sich unterstützen können.

Alle bereits beschriebenen Rahmenbedingungen können die psychische Belastungssituation von Kindern und auch deren Eltern bedingen. Und es ist deutlich, dass dem Lehrer in der Gestaltung inklusiver Schule eine besondere Bedeutung zukommt. Die pädagogische Arbeit ist wichtig und grundlegend für eine gelingende schulische Inklusion, jedoch müssen die anderen Rahmenbedingungen eine bestmögliche Unterstützung bieten. Nur wenn die notwendigen Rahmenbedingungen gegeben sind, können Lehrer und Mitarbeiter diese Arbeit zufriedenstellend leisten.

Es ist eine wichtige Grundlage für die schulische Inklusion, dass weiterhin Konzepte entwickelt werden, die eine psychische Belastung der Schüler verhindern und die Gesamtsituation für alle Beteiligten verbessert. Nur so ist eine schulische Inklusion möglich! Dazu können Studien wie die vorliegende oder die von LELGEMANN ET AL. (2012) eine hilfreiche Unterstützung bieten, da sie die notwendigen Rahmenbedingungen empirisch abgesichert zusammenfassen und Erfahrungen aus der Praxis einbeziehen.

8 Diskussion

Für die qualitative Forschung wurde die Methode des leitfadengestützten Interviews gewählt, da dies eine maximale Offenheit ermöglicht trotz themengeleiteter Fragen. Wie vorher geplant, hat der Leitfaden das Gespräch strukturiert, welches die Gesprächsführung wesentlich erleichterte. Auch die Auswertung wurde dadurch erheblich entlastet. Im Nachhinein ist festzuhalten, dass mehrere Befragte schon vor Beginn der dritten Phase des Gesprächs von vielen Details des schulischen Werdegangs berichtet haben. Die Phasen

hätten für die Befragten deutlicher voneinander abgehoben werden können, beispielsweise durch die vorherige Nennung des spezifischen Ablaufs. Der Ablauf wurde von der Interviewerin zwar dargelegt, jedoch nur in Bezug auf die Fragen des dritten Teils. Dass mehrere Befragte schon vor Beginn der Fragen von ihren Erfahrungen berichtet haben, verweist auf den großen Redebedarf, der von allen Müttern ausging. Das Thema war allen ein wichtiges Anliegen, wie sie betonten und durch ihre ausführlichen Erläuterungen verdeutlichten. Nach der ersten Durchführung wurde deutlich, dass die erste Frage (Welche Unterstützung braucht ihr Kind im schulischen Alltag?) für die Eltern keinen guten Einstieg bildet, weshalb sie für die kommenden Interviews aus dem Leitfaden gestrichen wurde.

Da die Fragen sehr offen gestellt wurden, kam es zum Teil zu Doppelnennungen seitens der Eltern oder wiederholenden Fragen seitens der Interviewer. Haben die Befragte eine Frage schon vorher beantwortet, ermöglichte der Leitfaden einen Übergang zur nächsten Frage und die Frage wurde gegebenenfalls ausgelassen. Die offenen Fragen haben bei einer Befragten zu einigen zusätzlichen Informationen fernab vom Thema gesorgt. Hier ermöglichte der Leitfaden der Interviewerin ein gezieltes zurückklenken zu den gefragten Inhalten. Der Leitfaden war insgesamt eine gute Strukturierungshilfe für die Interviewerin.

Abschließend kann festgehalten werden, dass mit Hilfe des leitfadengestützten Interviews einige Erkenntnisse zu Erfahrungen und Gründen für die Umschulung von der allgemeinen Schule auf die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung herausgearbeitet werden konnten. Demnach wurde das im Vorhinein festgelegte Ziel erreicht.

Wie im Kapitel 5.2 aufgeführt, erfüllt der vorliegende Fragebogen die von RAAB-STEINER/BENESCH (2010) geforderten Rahmenbedingungen. Allerdings sind einige Aspekte anzumerken, welche die Güte des Fragebogens einschränken und bei einer potentiellen erneuten Durchführung überarbeitet werden sollten. Bezogen auf das Layout können folgende Verbesserungen vorgenommen werden. Zusätzlich zur Seitenzahl sollte auf jede Seite die Gesamtzahl der Seiten angegeben werden, damit die Befragten wissen, wie viel sie schon bearbeitet haben beziehungsweise noch bearbeiten müssen. Zusätzlich kann dies das Auslassen oder Überblättern von Seiten vorbeugen. In Bezug auf die Antwortmöglichkeiten ist folgende Kritik zu äußern. Es wird angenommen, dass die Verwendung der Antwortmöglichkeit *keine Angabe* nicht von allen Befragten verstanden wurde. Oft wurden keine Kreuze gemacht, wenn die entsprechende Antwort nicht gegeben werden konnte, da die Situation bei dem jeweiligen Kind nicht vorkam. Ein kleiner Anteil der Befragten zeigten eine Tendenz zur Mitte, da bei ihnen oftmals zwei Kreuze gemacht wurden, da keine

Entscheidung getroffen werden konnte. Hier hätte in den einleitenden Text ein deutlicher Hinweis erscheinen müssen, dass die Befragten sich für eine Antwort entscheiden müssen. Auf Seite drei des Fragebogens ist die falsche Skala angegeben. Anstelle von *stimmt - stimmt eher - stimmt eher nicht - stimmt nicht - keine Angabe* steht dort *stimmt - stimmt nicht - stimmt eher nicht - stimmt nicht - keine Angabe*. In einigen Fällen wurde dies von den Befragten handschriftlich geändert, in anderen Fällen kann davon ausgegangen werden, dass es nicht aufgefallen ist, da es entsprechend der richtigen Antwortskala genutzt wurde. In seltenen Fällen wurden diese Items der Fragebögen nicht gewertet. Insgesamt existieren vier anders gepolte Items, da sie negativ formuliert sind. In diesen Fällen konnte der Inhalt nicht eindeutig positiv formuliert werden, weswegen bei der Auswertung diese Items umgepolt wurden, um die Vergleichbarkeit und Aussagefähigkeit der Items zu gewährleisten. Die qualitativen Fragen beziehungsweise Antworten wurden zur Auswertung vereinheitlicht. Dies kann zur Folge haben, dass einzelne Komplexitäten nicht in Fülle dargestellt werden können. Die zusätzlich angegebenen Gründe werden auf die von den Studierenden konstruierte Kodierung angepasst, um eine Vergleichbarkeit und Rating zu gewährleisten. Inhaltlich sind drei Kritikpunkte anzuführen. In der Auswertung fällt auf, dass die meisten der im Nachhinein generierten Gründe (C47 – C66) nur eine geringe Anzahl der prozentualen Nennungen ausmacht. Dies ist damit zu begründen, dass diese nicht allen Befragten zur Auswahl standen, sondern aktiv von den Befragten aufgeschrieben werden mussten.

Das Vokabular hätte in Einzelfällen präziser gewählt werden sollen. So wurden in vielen Fällen Schulbegleiter und Integrationshelfer nicht synonym verstanden, obwohl dies von den Autoren impliziert war. Bei den aufgelisteten Gründen fehlte das Item der Überforderung des Kindes. Im Vorfeld wurde davon ausgegangen, dass das Item keine angemessene Förderung dies auffängt und impliziert, sodass auf ein extra Aufführen der Überforderung verzichtet wurde. Bei der Auswertung hat sich allerdings durch die häufige Nennung der Überforderung unter der Rubrik *sonstiges* gezeigt, dass viele Befragte dies nicht so verstanden hatten. Ein letzter inhaltlicher Kritikpunkt ist die uneindeutige Formulierung der letzten Frage: *Bitte notieren sie abschließend noch einmal die drei Hauptgründe für Ihre Entscheidung zur Umschulung von der Regelschule an die Förderschule*: Einige Befragten haben hier entgegen der Erwartung der Autoren aufgelistet, was an der Förderschule besser ist als an der allgemeinen Schule. Diese wurden nicht in die Auswertung einbezogen.

Insgesamt wurde jedoch auch hier trotz der aufgeführten Verbesserungsvorschläge das Ziel, Erfahrungen und Gründe für die Umschulung von der allgemeinen Schule auf die

Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung herauszustellen und auf eine größere Stichprobe hin zu überprüfen, erreicht.

Die Offenheit des qualitativen Interviews erforderte die Formulierung möglichst weit gefasster Hypothesen. Diese Offenheit ermöglichte im qualitativen Teil der Studie die Feststellung weiterer Aspekte, die zur weiteren Hypothesenformulierung im quantitativen Teil diente, welche in weiteren Hypothesen für die quantitative Studie aufgenommen wurden. Die für die Vorstudie formulierten Hypothesen konnten auf Grund der Offenheit im quantitativen Teil indirekt überprüft werden. Die Art der Datenerhebung im quantitativen Teil der Studie forderte eine geschlossene Formulierung von Hypothesen. Die Relevanz der Vorstudie zeigt sich darin, dass alle neu entwickelten Hypothesen bestätigt wurden. Die durchgehende Bestätigung der Hypothesen ist für die schulische Inklusion als negativ zu bewerten, weil damit aufgezeigt wird, dass für eine gelingende schulische Inklusion noch viele erforderliche Rahmenbedingungen fehlen.

Die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe bezieht sich auf Eltern in Nordrhein-Westfalen, die Erfahrungen mit der inklusiven Beschulung an allgemeinen Schulen gemacht haben und ihr Kind anschließend auf einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung beschulen lassen.

Die herausgearbeiteten Ergebnisse haben ein umfassendes Bild zu Erfahrungen und Gründen für die Umschulung sowie notwendigen Rahmenbedingungen geliefert. Diese gelten für Nordrhein-Westfalen. Es ist davon auszugehen, dass viele der Ergebnisse auch in anderen Bundesländern in ähnlicher Form vorzufinden wären. Da die Organisation des Schulwesens jedoch auf Ebene der Bundesländer unterschiedlich ist, sind die Ergebnisse nicht ohne Weiteres übertragbar. Für Studien in anderen Bundesländern könnten die Ergebnisse dieser Arbeit jedoch als Grundlage dienen. So wurden in dieser Arbeit umfangreiche Items mit Gründen für die Umschulung zusammengestellt, die für weitere Studien als Grundlage dienen können.

Die geschilderten Ergebnisse beruhen auf den Erfahrungen der Eltern der Kinder. Diese schildern ihre Erfahrungen demnach aus ihrer Perspektive und es kann nicht gewährleistet werden, dass die Eltern in alle Bereiche des Schulsystems Einblick haben. So kann es beispielsweise für manche Eltern nicht möglich sein, die Differenzierung des Unterrichts im Einzelnen zu bewerten oder zu schildern. Auch Rahmenbedingungen auf höher Ebene wie

bildungs- und gesellschaftspolitische konnten hier nicht abgefragt werden, da sie nicht im Wissen der Eltern sind. Eine Studie, in welcher die Kinder selbst oder deren Lehrkräfte, ihre Erfahrungen schildern, würde hier ein umfassenderes Bild ermöglichen. Um diese Perspektive zu berücksichtigen, wurden in dieser Arbeit die Ergebnisse von LELGEMANN ET AL. aus dem Jahr 2012 einbezogen. Die Ergebnisse sind nun mehr vier Jahre alt und konnten in dieser Arbeit auf ihre Aktualität und auf mögliche Verbesserungen untersucht werden. Die Schulentwicklung steht mit Blick auf die Inklusion nicht still, wodurch die hier erlangten Ergebnisse immer wieder auf ihre Umsetzung hin überprüft werden sollten.

9 Schlusswort

Die vorliegende Arbeit hat die Komplexität der schulischen Inklusion von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen dargelegt. Mit Hilfe der empirischen Studie konnten vielfältige Kriterien im Hinblick auf ihre derzeitige Umsetzung beleuchtet und daraus resultierende pädagogische Konsequenzen herausgestellt werden. Die schulische Inklusion kann für die Inklusion in die Gesellschaft nur ein Startpunkt der Umsetzung sein. Hier liegt jedoch noch ein langer Weg vor uns, für welchen dringend geeignete Maßnahmen getroffen und in der Praxis umgesetzt werden müssen.

"Mein Sohn war auf einer Grundschule mit Integration, aber Integration muss gelebt werden, man darf sie nicht nur so nennen. [...] Es gibt Kinder mit einer Behinderung, die das schaffen, aber jedes Kind muss individuell betrachtet werden."
(FRAGEBOGENNUMMER 45)

Das leisten allgemeine Schulen bisher leider noch sehr selten.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsdesign	38
Abbildung 2: Behinderungsformen.....	60
Abbildung 3: Motorischer Entwicklungsstand	60
Abbildung 4: Zufriedenheit mit schulischen Rahmenbedingungen.....	61
Abbildung 5: Zufriedenheit mit unterrichtlichen Rahmenbedingungen.....	62
Abbildung 6: Zufriedenheit mit der Kooperation	63
Abbildung 7: Klassenklima.....	64
Abbildung 8: Zufriedenheit Verhältnis Kind – Mitschüler.....	65
Abbildung 9: Zufriedenheit Verhältnis Kind – Lehrer/Mitarbeiter	65
Abbildung 10: Grund 1	68
Abbildung 11: Grund 2	69
Abbildung 12: Grund 3	69
Abbildung 13: Zusammenfassende Darstellung der genannten Hauptgründe.....	70

11 Literaturverzeichnis

- BAUMERT, J./ WERNING, R. (2013): Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: THOMAS RIECKE-BAULECKE (HRSG.): Schulmanagement- Handbuch 146. Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München: Oldenbourg, 33–58.
- BIEWER, G. (2005): „Inclusive Eduaction“ – Effektivitätssteigerung von Bildungssituationen oder Verlust heilpädagogischer Standards. In: ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (3) 101 – 108.
- BERGEEST, H./ BOENISCH, J./ DAUT, V. (2015): Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion. 5. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BERGEEST, H./ BOENISCH, J./ DAUT, V. (2011): Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion. 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BOBAN, I./ HINZ, A. (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: OPP, G. und THEUNISSEN, G. (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Unter Mitarbeit von Jana Teichmann. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 29–36.
- BOENISCH, J. (2016): Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung – Pädagogische Grundlagen. In: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (2016): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW – ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis. Düsseldorf, 55-59.
- BOENISCH, J. (2000): Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung: Analysen und Perspektiven für die Zweite Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn; Julius Klinkhardt – Verlag.
- BOENISCH, J. (1999): Schulische Integration körperbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: BERGEEST, H./ HANSEN, G. (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt – Verlag, 337 – 362.
- BORZ, J./ DÖRING, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer-Verlag.

BRETLÄNDER, B. (2012): Integrative/Inklusive Schulen brauchen Schulsozialarbeit. In: SEITZ, S./ FINNERN, N.-K./ KORFF, N./ SCHEIDT, K. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 241–246.

BROSIUS, F. (2008): SPSS für Dummies. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2009): Behindertenbericht 2009. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode. Online verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-behindertenbericht.pdf;jsessionid=222D3AE35951863779A4DA78AA0092BF?__blob=publicationFile&v=2 [29.11.2016].

DEUTSCHER BILDUNGSRAT / BILDUNGSKOMMISSION (1973): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendliche: verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2008): Gesetz zum Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt. Online verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [14.01.2017].

DIAKONISCHES WERK BREMEN E.V (Hrsg.): Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Bremen: Selbstverlag.

EBERWEIN, H. (1999): Integrationspädagogik, Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam; ein Handbuch. Weinheim: Beltz – Verlag.

FALKAI, P. / WITTCHEN, H.-U. (2015): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5. Göttingen: Hogrefe.

FEUSER, G. (1985): Integration muß in den Köpfen beginnen. Bedarf es einer eigenen Pädagogik zur gemeinsamen Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter? In: DIAKONISCHES WERK BREMEN E.V (HRSG.): Informationen zur Gemeinsamen Erziehung

und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Bremen: Selbstverlag, 14–20.

FLICK, U./ VON KARDORFF, E./ STEINKE, I. (2013): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, U./ VON KARDORFF, E./ STEINKE, I. (HRSG.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag., 13 – 29.

FREITAG, C: (2014): Autismus-Spektrum Störung nach DSM-5. In: ZEITSCHRIFT FÜR KINDER- UND JUGENDPSYCHIATRIE UND PSYCHOTHERAPIE, 42 (3), 185 – 192.

HANSEN, G. (2006): Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung. In: HANSEN, G./ STEIN, R. (HRSG.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 68 – 81.

HAUPT, U. / WIECZOREK, M. (2013): Kinder und Jugendliche mit cerebralen Bewegungsstörungen in der Schule. Erfahrungsberichte von Eltern. Düsseldorf: Verlag des bvkm.

HEIMLICH, U. (2011): Inklusion und Sonderpädagogik. In: ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK. (2011), 44 – 54.

HELFFERICH, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

JENNESSEN, S./ WAGNER, M. (2012): Alles so schön bunt hier!? Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In: ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (2012). Würzburg, 335–344.

KELLE, U./ ERZBERGER, C. (2013): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: FLICK, U./ VON KARDORFF, E./ STEINKE, I. (HRSG.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 299 – 308.

LAGE, D. (2006): Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlage für eine behindertenpädagogische Konzeption. Bad Heilbrunn 2006.

LELGEMANN, R. (2016): Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung – strukturelle und didaktische Hinweise. In: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (2016): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW – ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis. Düsseldorf, 60-64.

LELGEMANN, R., SINGER, P., WALTER-KLOSE, C.: (2015): Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

LELGEMANN, R./ WALTER-KLOSE, C./ LÜBBEKE, J./ SINGER, P. (2012a): Forschungsprojekt: Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Forschungsbericht. Köln/Würzburg. Online verfügbar unter: http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Forschungsbericht_uni_wuerzburg_fertig.pdf [30.12.2016].

LELGEMANN, R./ WALTER-KLOSE, C./ LÜBBEKE, J./ SINGER, P. (2012b): Forschungsprojekt: Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. Zusammenfassung und Empfehlungen. Online verfügbar unter: http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf [18.12.2016].

LELGEMANN, R./ WALTER-KLOSE, C./ LÜBBEKE, J./ SINGER, P. (2012c): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. In: ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (2012). Würzburg, 465–473.

LEYENDECKER, C. (2005): Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.

MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MERZ-ATALIK, K. (2006): Integration und Inklusion. In: HANSEN, G./ STEIN, R. (HRSG.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 248 – 260.

MINISTERIUM FÜR INNERES UND KOMMUNALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.) (2005): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF). 29.04.2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Juli 2016. Online verfügbar unter:

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF
[19.12.2016].

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (HRSG.) (2016):
Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW – ein Blick aus der Wissenschaft in die
Praxis. Düsseldorf.

NIPKOW, K. E. (2005): Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen
Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer »Inklusiven Pädagogik«. In:
ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (4) (2005). Würzburg, 122 – 131.

OPP, G./ THEUNISSEN, G. (Hrsg.) (2009): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad
Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

RAAB-STEINER, E./ BENESCH, M. (2010): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur
SPSS/PASW-Auswertung. UTB.

REMSCHMIDT, H.; SCHMIDT, M.; POUSTKA, F. (Hrsg.) (2012): Multiaxiales
Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach der
ICD-10 der WHO. Mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 mit DSM-IV. 6.
Korrigierte Auflage. Bern: Hans Huber.

SANDER, A. (2002): Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch
Inklusive Pädagogik. In: WARZECHA, B. (HRSG.): Zur Relevanz des Dialogs in der
Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg: LIT
Verlag, 59 – 68.

SCHALLENKAMMER, N. (2016): Offene Leitfadeninterviews im Kontext sogenannter
geistiger Behinderung. In: KATZENBACH, D. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der
Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 45 – 55.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (2016):
Sonderpädagogische Förderung in Schule 2005 bis 2014. Statistische Veröffentlichung der
Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016. Online verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf [29.11.2016].

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (2014a):
Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14.
Online verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2013.pdf
[29.11.2016].

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (2014b):
Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Online
verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2013.pdf
[29.11.2016].

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (2012a):
Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/12.
Online verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2011.pdf
[29.11.2016].

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (2012b):
Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12. Online
verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2011.pdf
[29.11.2016].

SPECK, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität.
2. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

THIELE, A. (2013): Auf dem Weg zu einer Schule für Alle: Zur mehrdimensionalen Analyse
von Partizipationsbarrieren und Unterstützungsbedarfen in Anbetracht von Schülerinnen
und Schülern mit einem Förderbedarf im Bereich Körperliche und Motorische Entwicklung.
In: ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (2013). Würzburg, 24–31.

UHRLAU, K. (2006): „Es war eine harte Schule“. Menschen mit Körperbehinderungen ziehen
Bilanz aus ihrer Schulzeit in der Allgemeinen Schule. Oldenburg, Universitätsverlag.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für
besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere
Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7. - 10. Juni 1994. Online verfügbar

unter: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
[15.12.2016].

VIEFHAUS, E. (2014): Rahmenbedingungen der schulischen Inklusion von Kindern mit komplexer Behinderung – Ergebnisse einer Befragung zweier Lehrkräfte der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Bachelorarbeit an der Universität zu Köln.

WALTER-KLOSE, C. (2012): Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: Athena.

WALTER-KLOSE, C. (2015): Empirische Befunde zum gemeinsamen Lernen und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung. In: LELGEMANN, R., SINGER, P., WALTER-KLOSE, C. (2015): Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 111-148.

WERNING, R. (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8, 284-291.

ZIEMEN, K. (2013): Kompetenz für Inklusion. Inklusiv Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

12 Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichern wir an Eides statt, dass wir diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt haben. Die Stellen unserer Arbeit, die mit dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken und Quellen, einschließlich der Quellen aus dem Internet, entnommen sind, haben wir in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung erkenntlich gemacht. Dasselbe gilt sinngemäß für Tabellen, Karten und Abbildungen. Diese Arbeit haben wir in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise nicht im Rahmen einer anderen Prüfung eingereicht.

Köln, den 16.01.2017

Dagmar Fretter

Eva Viefhaus

13 Anhang

13.1 Qualitativ

13.1.1 Elternbrief

Universität zu Köln

Prof. Dr. J. Boenisch
Klosterstr. 79b 50931 Köln

An die
Eltern der SchülerInnen der
LVR-Christophorusschule
Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische
Entwicklung
Waldenburger Ring 40
53119 Bonn



Department
Heilpädagogik

Förderschwerpunkt körperliche
motorische Entwicklung

Lehrstuhl Prof. Dr. J. Boenisch

Tel.: 0221-470-6623
Fax.: 02214702158

Köln, 23.09.2016

Sehr geehrte Eltern/ Erziehungsberechtigte,

Inklusion ist in aller Munde, aber leider wird sie an vielen Schulen noch nicht umgesetzt:

Wir, zwei Studierende der Sonderpädagogik an der Universität zu Köln, möchten ab September 2016 im Rahmen eines Forschungsprojektes herausfinden, warum Kinder mit (Körper-)behinderungen aus der Regelschule an die Förderschule umgeschult werden.

Aus diesem Grund suchen wir Eltern, die bereit sind, mit uns ein Interview zu führen. Darin soll es um Ihre Erfahrungen gehen, die Sie mit der inklusiven Beschulung gemacht haben und welche Gründe Sie dazu bewogen haben, Ihr Kind auf eine Förderschule zu schicken.

Ziel der Interviews ist es, Ihre Beweggründe für die Rückschulung Ihres Kindes an die Förderschule herauszustellen. Diese Daten werden *anonymisiert*, damit keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Wohnorte gezogen werden können. Im Anschluss wird eine Inhaltsanalyse durchgeführt, sodass wir in einem zweiten Schritt einen Fragebogen entwickeln können. Dieser soll dann an möglichst viele Eltern verteilt werden, die ihr Kind nicht mehr inklusiv beschulen lassen. Dadurch erhoffen wir uns, ein breites Meinungsbild einzuholen, um daraus Verbesserungen für die schulische Inklusion abzuleiten.

Sie würden mit Ihrer Bereitschaft, mit uns ein Interview zu führen, einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der schulischen Situation leisten. Das Interview würde ca. 30 Minuten dauern. Der angestrebte Zeitraum ist Oktober 2016. Sollten Sie sich zu einem Interview bereit erklären, füllen Sie bitte die angefügte Einverständniserklärung aus und geben Sie sie an den/ die LehrerIn ihres Kindes zurück, der diese an uns weiterleiten wird.

Wir danken Ihnen im Voraus für ihre Mithilfe!
Bei Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung!

Mit freundlichen Grüßen,
Dagmar Fretter und Eva Viefhaus

Studierende:
Dagmar Fretter und Eva Viefhaus
Email: fretter.viefhaus@gru.de
Telefon: 01781964874 oder 015777628905

Universität zu Köln



Prof. Dr. J. Boenisch
Klosterstr. 70b 50931 Köln

An die
LVR-Christophorusschule
Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische
Entwicklung
Waldenburger Ring 40
53119 Bonn

Department
Heilpädagogik

Förderschwerpunkt körperliche
motorische Entwicklung

Lehrstuhl Prof. Dr. J. Boenisch
Tel.: 0221-470-5523
Fax: : 0221/4702158

Studierende
Dagmar Fretter und Eva Viefhaus

E-Mail: fretter.viefhaus@gmx.de
Telefon: 01781964974 oder 015777620905

Köln, 23.09.2016

Sehr geehrte Frau Gräfin Lambsdorff,
Sehr geehrter Herr Hammerschlag-Mäsgen,
Sehr geehrte Damen und Herren,

Inklusion ist in aller Munde, aber leider wird sie an vielen Schulen noch nicht umgesetzt:

Wir, zwei Studierende der Sonderpädagogik an der Universität zu Köln, möchten daher ab September 2016 im Rahmen eines Forschungsprojektes herausfinden, warum Eltern ihre Kinder mit (Körper-)behinderungen aus der Regelschule an die Förderschule umschulen.

Aus diesem Grund suchen wir Eltern, die bereit sind, mit uns ein Interview zu führen. Darin soll es um die Erfahrungen der Eltern gehen, die diese mit der inklusiven Beschulung gemacht haben und welche Gründe sie dazu bewegt haben, ihr Kind auf eine Förderschule zu schicken.

Ziel der Interviews ist es, die Beweggründe der Eltern für die Rückschulung ihres Kindes an die Förderschule herauszustellen. Diese Daten werden erst anonymisiert, damit keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Wohnorte gezogen werden können. Im Anschluss werden die durchgeführten Interviews auf die zentralen Gründe, die zur Umschulung geführt haben, analysiert. Diese Punkte bilden dann die Grundlage für einen Fragebogen, der an möglichst viele Eltern geschickt werden soll, die ihr Kind nicht mehr inklusiv beschulen lassen. Dadurch erhoffen wir uns, ein breites Meinungsbild einzuholen und daraus Verbesserungen für die schulische Inklusion abzuleiten.

Zur Umsetzung dieser Forschungsarbeit benötigen wir Ihre Hilfe. Wir sind auf der Suche nach Eltern und erziehungsberechtigten Personen, die ihre Kinder wieder an der Förderschule beschulen lassen und die auch bereit sind, Informationen im Rahmen eines Interviews zu geben. Daher möchten wir Sie bitten, den beigefügten Brief an die Eltern zu verteilen und bei Interesse dieser, die Einverständniserklärung über die Schule an uns zu faxen.

Wir danken Ihnen im Voraus für ihre Mithilfe!
Bei Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung!

Mit freundlichen Grüßen,
Dagmar Fretter und Eva Viefhaus

Leitfaden Elterninterview

Zum Thema:

Erfahrungen mit der inklusiven Beschulung und Gründe für die Umschulung an die FS kmE

Datum:

Zeit:

Eltern:

Ort:

Anmerkungen:

Einführung:

- Begrüßung
- Vorstellung der Interviewer
- Vorstellung Forschungsvorhaben:

Wir möchten Ihnen kurz unser Forschungsvorhaben darstellen.

Durch die UN-Behindertenrechtskonvention wird die Inklusion gefordert. Sie haben dadurch die Wahlmöglichkeit ihr Kind auf einer Regelschule oder Förderschule beschulen zu lassen. Trotz dieser Wahlmöglichkeit liegt die Anzahl an inklusiv beschulten Kindern mit körperlicher Behinderung lediglich bei 25%, also wird nur jeder vierte Inklusiv beschult. und es zeigt sich, dass immer mehr Eltern sich für die Förderschule entscheiden. Uns interessieren ihre Erfahrungen und Gründe für diese Entscheidung.

- Vorstellung Ablauf:
- *Für das Gespräch nehmen wir uns circa eine halbe Stunde Zeit. Es wird sich so abspielen, dass XY sich Notizen zu unserem Gespräch macht, damit die Auswertung im Nachhinein für uns erleichtert wird.*
- Aufzeichnung, Anonymisierung der Daten:
Ist es für sie in Ordnung, dass das nachfolgende Gespräch zur besseren Auswertung aufgenommen wird? Die angegebenen Daten werden selbstverständlich anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf Sie möglich ist.

Informationen zum Kind

Zunächst ein paar Abfragen zu Ihnen und Ihrem Kind:

Alter:

Schulischer Werdegang:

Vorherige Schule:

Jetzige Schule:

Klassenstufe:

Behinderungsform:

Hilfsmittel:

Pflege:

Gibt es besondere familiäre Strukturen? (persönlicher Kontext: Geschwister, Wohnsituation, ...):

Wir haben Ihnen hier Abbildungen zum motorischen Entwicklungsstand mitgebracht. Bitte versuchen Sie ihr Kind mit Hilfe der Abbildungen einzuordnen. Nehmen Sie sich dazu ruhig einen Moment Zeit.

Fragen:

- *Gab es eine Unterstützung in der Grundschule (allgemeinen Schule)?*
 - Unterrichtsmaterial
 - Hilfsmittel
 - Barrierefreiheit
 - Differenzierung
 - Gab es fächerbezogen verschiedene Umgangsweisen?
- *Waren die schulischen Rahmenbedingungen auf die Behinderung Ihres Kindes ausgelegt?*
 - Architektur
 - Nachteilsausgleich
 - Angepasste Raum- und Stundenplanung
 - Kooperation mit den Eltern (wie war ihr Kontakt zur Schule?)
 - Einbezug Therapie und Pflege in Schulalltag → Angebotsstrukturen
 - Klassengröße
- *Wie war das Verhältnis zu den Mitschülern?*
 - Hatte ihr Kind Freunde?
 - Hatte ihr Kind auch nachmittags Besuch von Mitschülern oder hat er/sie diese besucht?
 - Hatte der Grundschulbesuch (Regelschulbesuch) Einfluss auf den außerschulischen Alltag?
- *Wie war das Verhältnis Ihres Kindes zu den Lehrern?*
 - Hat die Lehrkraft das Verhältnis zu den Mitschülern beeinflusst?
 - KlassenlehrerIn
 - FachlehrerIn
 - Schulleitung
 - Anderes Personal
- *Hatte ihr Kind eine besondere Stellung in der Klasse oder war die Gesamtsituation an der Schule schwierig für alle Schüler und Beteiligten?*

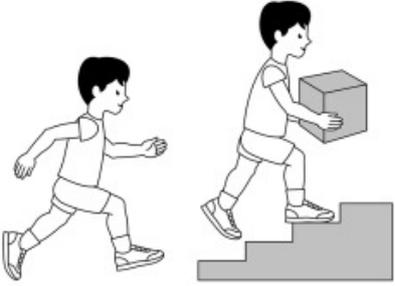
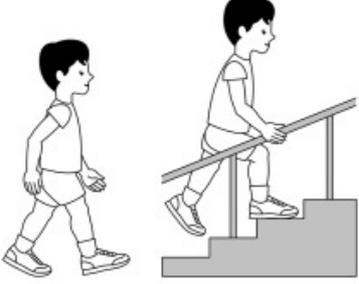
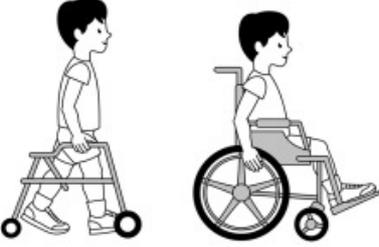
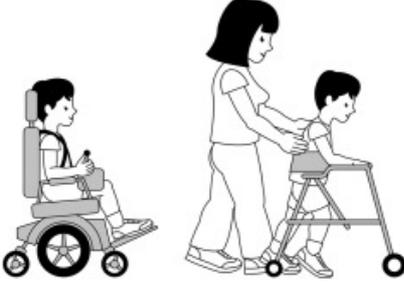
- *Wie würden sie die Grundschulzeit (Regelschulzeit) bewerten in Bezug auf das Wohlfühlen Ihres Kindes in der Schule?*
- *Aus Ihrer damaligen Perspektive: Welche Gründe haben zur Umschulung geführt?*
- *Bitte versuchen Sie einmal die drei ausschlaggebendsten Aspekte/Gründe für Ihre Entscheidung zur Umschulung zusammen zu fassen.*
- *Auf was würden sie beim nächsten Mal achten, wenn sie ihr Kind an einer Grundschule (Regelschule) anmelden?*
- *Unter welchen veränderten Bedingungen würden Sie sich wieder für die Grundschule (Regelschule) entscheiden?*
- *Hat die kmE-Schule Ihre Erwartungen, die Sie zur Umschulung bewegt haben, erfüllt?*
- *Wenn sie jetzt noch einmal vor der Frage stünden, Grundschule (Regelschule) oder nicht, wie würden sie sich entscheiden?*
- *Fragen zu Rückfragen an den Interviewpartner und den Beobachter*

Abschluss:

- *Informationen zum weiteren Verlauf, Bedanken, Verabschieden*

13.1.4 Tabelle zum motorischen Entwicklungsstand

Motorischer Entwicklungsstand – GMFCS- Level

	<p>Level 1: Gehen ohne Einschränkungen; bei den höheren motorischen Fähigkeiten (Geschwindigkeit, Balance, Koordination)</p>
	<p>Level 2: Freies Gehen ohne Gehhilfen; Einschränkungen beim Gehen außerhalb der Wohnung und auf der Straße (Treppensteigen am Handlauf, Gehen auf ebenem Untergrund, Aufstehen mit Hilfe der Hände)</p>
	<p>Level 3: Gehen mit Gehhilfen, Einschränkungen beim Gehen auf der Straße (Gehen nur mit Gehhilfen möglich, Treppensteigen am Handlauf, selbstständiges Rollstuhlfahren)</p>
	<p>Level 4: Selbstständige Fortbewegung eingeschränkt; Kinder werden geschoben oder benutzen E-Rollstuhl für draußen auf der Straße (Aufstehen/Hinsetzen nur mithilfe einer Person, Sitzvorrichtung zur Stabilisierung des Rumpfes, Balance halten schwierig, kurze Strecken mit Rollator, längere Strecken selbstständig im Rollstuhl oder E-Rollstuhl)</p>
	<p>Level 5: Selbstständige Fortbewegung selbst mit elektrischen Hilfsmitteln stark eingeschränkt (Willkürmotorik stark eingeschränkt, weder im Sitzen noch in Bauchlage kann Aufrichtung von Kopf und Rumpf gegen die Schwerkraft aufrecht erhalten werden, keine selbstständige Fortbewegung; ggf. Eigenmobilität mit speziell angepassten Rollstühlen möglich)</p>

Quelle:

https://www.researchgate.net/profile/Adam_Scheinberg/publication/261609695/figure/fig1/AS:214235109748737@1428089038919/Expanded-and-revised-Gross-Motor-Function-Classification-System-GMFCS-E-R-for.png

Bergeest/Boenisch/Daut (2015): Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion. 5.Aufl., Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

13.1.5 Transkripte

13.1.5.1 *Transkript Interview 1 – 12.10.2016*

M1: Der M. hat also nämlich laut dem AO-SF, das habe ich auch hier, geistige Entwicklung. Und der wurde erstmal eingeschult am T., in V. Er wollte also auch nicht dahin, weil das war nämlich auch nichts für ihn. Der wurde da einfach sag ich mal unterfordert. Als er kam, er hat nämlich diesen offenen Rücken. Dann habe ich ihn nämlich also nach 2 Jahren auch da rausgeholt, das war nämlich auch ein Kampf da. (unverständlich wegen blättern in den Unterlagen.) Richtig nämlich auch ein Anwalt, da habe ich auch noch eine ganze Mappe. Obwohl der hat also laut Ausweis motorische. Das ist im Jahr 2003. Das wurde schon festgelegt. Und das habe ich dann auch abgegeben, also bei der AO-SF. Ich wollte ihn ja nicht auf diesen GG, weil ich okay. Er ist ja nicht also so intelligent, aber er ist eben auch nicht -. Und deswegen. Ich wollte wissen ob da noch eine? Die haben gesagt nein. Ab in die Schule. Und das war schon ein Untergang. Er hat sich dann jedenfalls erstmal total isoliert also am Anfang. Er wollte auch nicht mehr rausgehen. Deswegen habe ich dann gedacht: Das machen wir nicht, ich hole ihn jetzt auch da raus.

E: Und das war jetzt welche Schulform wo er zuerst war?

M1: GG-Schule.

E: GG-Schule. Okay. Also er war erst auf der GG-Schule und ist dann auf die in Wuppertal?

M1: Nein. Danach habe ich ihn auch da rausgeholt. Er war erst da, am T. Danach habe ich ihn auch da rausgeholt. Ich wollte unbedingt einen integrativen Platz haben. Dann ist er nämlich auch hier in O., dann einen integrativen Platz. Der war da nämlich auch sehr gut, in Mathematik sogar auch die Noten und so weiter bekommen. Auch so wie die anderen. Nach der Grundschule, dann ist der nämlich auf die Realschule. Ich wollte das nicht, aber er wollte das unbedingt. Er hat nämlich auch eigenes Kopf. Der auch gesagt: „Mama ich will da hin. Ich wohne auch hier. Ich kenne auch da viele.“ Er wollte unbedingt da hin. Und da habe ich auch gesagt: Nee das ich auch nichts. Am Anfang das war nämlich auch sehr gut. Ich habe gesagt naja und der macht ja auch, das war schon okay. Bis vor einem Jahr Oktober. Das hat angefangen. Und die Lehrerin ist da nämlich ausgefallen und Moment ich habe hier noch die Unterlagen. Da ist nämlich auch die Lehrerin ausgefallen und danach es war nichts mehr so wie es war. Das hat sich da beantragt. Und dann habe ich auch und der meinte ja ich möchte nicht mehr da hin, es ist nämlich auch so langweilig. Da habe ich gesagt: Warum? Ja ich mach da ja nichts mehr. Der sitzt also nur rum. Da habe ich gefragt, wie? Und die Eltern erstmal, ob das jetzt auch so ist oder auch nur. Die wussten das gar nicht.

E: Die anderen Eltern?

M1: Ja. Und dann habe ich gesagt: Nee, das kann es ja auch nicht sein. Und dann habe ich nämlich auch die Schule nochmal angerufen. Ich wollte wissen, ob das auch so ist und dann meinten die Ja. Die Lehrerin ist nämlich operiert und die kommt auch mal wieder. Die wüssten aber nicht wann. Da warte ich, warte ich, warte ich. Dann war das schon im Dezember. Da habe ich gesagt: Nee, das kann es ja wohl nicht sein.

E: Und als jetzt andere Lehrer dann da waren hat das für ihn nicht mehr so funktioniert. Vorher war das aber schon?

M1: Nein, da war aber auch niemand mehr.

E: Niemand mehr.

M1: Die sind also einfach so mitgegangen in diesem normalen Unterricht. Aber der wurde auch ab und zu so ganz alleine. Der hatte nämlich auch ein Integrations...

D: ...helfer

M1: Ja. Und die konnte nämlich einfach so in einem Raum. Da haben die nämlich angemalt. Und da war ich nämlich sehr. Das kann es ja wohl nicht sein, dass die das ne abnimmt.

E: Und wann ist er dann jetzt auf die andere Schule, also nach Wuppertal gewechselt?

M1: Der ist erst jetzt August.

E: Nach den Sommerferien also? Okay also ganz frisch gewechselt.

M1: Ja.

E: Ja, okay.

M1: Das war aber richtig also nämlich ein Kampf. Also die wollten das erst nicht. Ich habe gesagt ich möchte ihn nicht mehr. Also weil das ist ja nicht mehr so Unterricht nach meinen Augen. Die haben gesagt: Och, die wollten ihm eigentlich, weil der ist ja nämlich sehr ruhig und sehr lieb. Der ist jetzt nicht so ein Kind. Nee oder so. Die wollten ihn nicht abgeben. Da musste ich nochmal. Habe ich gesagt. Achso. Und dann haben die eben gesagt. Er wäre nämlich geistig. Ich habe gesagt nein. Das ist er nicht. Der hat schon was, aber das ist jetzt nicht nur so. Ne so wie die das eingeschätzt haben. Da habe ich ihn dann also nochmal einen IQ also Test erstmal. Der ist nämlich ganz genau an der Grenze. Dann haben die gesagt. Es kann ja sein, dass er dann ein Autist ist. Dann habe ich ihn nochmal untersuchen gelassen. Der Arzt hat gesagt nein, der ist nicht Autist. Ja und dann hatten wir noch nämlich alle. Ich wollte da niemand haben. Die haben am Anfang nämlich auch so mitgemacht, aber danach haben die sich alle gesagt: nee, wieder zurückgetreten. Dann habe ich die Sache erstmal zum Anwalt abgegeben, weil ich wollte ihn eben nicht da haben. Der Anwalt hat dann

auch nochmal angeschrieben. Dann habe ich auf diese Unterlagen. Er hat ja diesen offenen Rücken. Da habe ich das also auch alles mitgenommen, also zum Bezirksregierung und da habe ich das alles hinterlegt. Da hat man mir gesagt, ob man das überhaupt nicht über die Schule. Ich habe gesagt: nein. Ich dachte nämlich es wäre auch nur für die eben halt die eben halt nicht laufen also können. Ich dachte immer. Ich wusste das ja überhaupt nicht, dass da noch ein Alternative oder sowas gibt. Und der fühlt sich jetzt auch momentan also sehr wohl.

E: Ja, das ist gut. Ja schön, also sie haben jetzt super viel zu dem Werdegang erzählt. Das ist auch sehr sehr wichtig, dass wir das wissen, den Hintergrund kennen. Wir wollten sie eh noch nach Informationen zum Kind fragen. Das meiste haben jetzt eigentlich schon erzählt. Außer der Frage: Braucht ihr so bestimmte Hilfsmittel? Also...

M1: Inkontinenz oder so? Der hat nichts. Der macht alles alleine. Nur eben halt der ist nicht so weit. Ich habe ja auch diesen IQ. Alles alleine, nur eben der ist eben halt nicht schnell. Der hat ja auch diesen offenen Rücken und der wird auch niemals also so schnell. Achso, ich habe da auch noch diesen, ich wollte nochmal Überprüfung haben. Dann habe ich da nochmal, ob die mir oder da oder hier, weil der hat auch etwas stottern oder noch da. Da hat sie gesagt: Nein, der hat doch nicht in diesem Bereich. Obwohl...

E: Also sie wollten noch Lernbehinderung, Sprachbehinderung und geistige. Nee Körperbehinderung.

M1: Da hat die Leiterin gesagt: nein er hat ja nicht sowas. Und danach als ich das, Moment ich hol mal eben noch einen. (Pause wegen Tablet holen). Die hat mir gesagt nein, es würde nicht da hinbauen, weil er eben halt nicht körperliche. Er würde das nicht haben und dann habe ich ihm die und die hat mir dann nämlich auch geschrieben. Ja das ist nämlich dann auch die beste Schule. (sucht nach Mail): „Ich denke, dass M. an der neuen Schule optimaler also lehr.“ Obwohl ich ihr das am Anfang gesagt habe. Da hat sie gesagt nein er hat nicht in diesem also Bereich. Und dann habe ich ja diesen Bescheid von Bezirksregierung. Ich habe ihr das, dann hat sie mir darauf geschrieben. Das find ich echt Unverschämtheit. So wie die sich da ne überhaupt anstellt.

E: D.h. die Informationen waren auch immer wieder anders. Die Einschätzungen?

M1: Ja.

E: Okay.

M1: Die denken also ich glaube ich die sind ja also nämlich so also nicht so weit eben halt. Und die gehen da einfach unter. Nur ich finde das auch nicht in Ordnung, dass die bei der am Anfang. Die Eltern. Die werden auch nicht beraten. Also ich wusste das überhaupt nicht, also das er überhaupt in diesem LVR-Schule überhaupt also passt.

Ich habe gesagt nein. Weil ich wollte ja auch noch dahin. Da hat man mir gesagt: Nein er hat also doch nicht in diesem. Nur ich war nämlich auch so dumm. Ich habe das alles nämlich auch von meiner Person.

E. Also sie fühlten sich da schlecht beraten?

M1: Ja, Patienten habe ich das alles erfahren.

E: Wie bitte?

M1: Ich habe das nämlich alles von meinem Patienten erfahren. Das ist auch nicht okay, dass man dann also so lange, ne?

E: Natürlich, ich kann ihren Unmut da auch sehr verstehen. Er hat dann vier Schulen dann besucht?

M1: Ja 4. ist das. Ja das ist nicht einfach.

E: Ja, ihr Sohn ist 15. Das ist natürlich viel.

M1: Er bleibt aber jetzt auch da. Ich habe nicht vor jetzt noch eine Schule. Er bleibt da.

E: Ja, da werden wir sie zu ihren Erfahrungen auch gleich nochmal genauer befragen. Gibt es besondere familiäre Strukturen, also hat ihr Sohn Geschwister?

M1: Nein.

E: Sie wohnen zusammen hier?

M1: Ja, allein.

E: Sie sind alleinerziehend. Okay, wir haben ihnen hier Abbildungen mitgebracht. Das trifft glaub ich so ein bisschen das Thema, wo sie eben meinten, sie wussten nicht, dass ihr Sohn da auch in die Schule passt.

M1: Nee ich wusste das nicht.

E: Das ist zum Motorischen Entwicklungsstand. Und wir würden sie bitten einfach mal mit Hilfe dieser Abbildung und wenn sie mögen auch den Text, einfach ihren Sohn einzuordnen.

M1: (Liest Text der Tabelle vor). Also ich würde sagen eher hier, weil der braucht ja eigentlich überhaupt nichts. Ne. Der ist eben halt nicht also so schnell. Er ist immer sehr langsam, also ich kann ihn auch holen.

E: Brauchen sie nicht. Es geht jetzt um ihre Einschätzung. Da vertrauen wir schon drauf.

M1: Ja auch der. Wenn er nach unten oder nach oben geht. Der hat schon ab und zu (hält sich an Stuhlkante fest). Das hat er schon.

D: Also so dazwischen irgendwie?

M1: Ja.

E: Okay. Also bei der Treppe braucht er manchmal Unterstützung haben sie gerade gesagt.

M1: Nee, der macht das alles alleine.

E: Nee ich mein auch vom Handlauf jetzt.

M1: Nein, auch nicht immer. Er geht erstmal so nach unten, aber ich sehe das ab und zu, dass er da schon hält. Und ich weiß nicht, ob das jetzt einfach so ist oder. Ich mach ja auch ab und zu.

E: Ja, das macht jeder natürlich.

M1: Kann auch so sein. (Macht Kaffee). Also ich würde sagen eher oben.

E: Ja okay. Also eher Level 1. Okay super, Dankeschön.

M1: (Spricht von ihrer Arbeit. Spontanes Arbeiten.)

E: Okay, und als was arbeiten sie, wenn ich fragen darf?

M1: Altenpflege. (Gespräch über Arbeit)

E: Also wir würden ihnen jetzt mal ein paar gezielte Fragen zu ihrer Erfahrung mit der alten Schule, zu der neuen Schule gleich auch stellen. Ich fang einfach mal an. Sie erzählen, was ihnen dazu einfällt. Es kann sein, dass ich manchmal ein bisschen rückfragen muss nochmal. Genau. Also welche Unterstützung würden sie sagen braucht ihr Sohn im schulischen Alltag?

M1: Im schulischen Alltag. Ohje.

E: Eine offene Frage. Versuchen sie, wenn sie nichts wissen, gebe ich ihnen.

M1: Welche Unterstützung?

E: Ja genau zum Beispiel im Sinne von welche Unterrichtsmaterialien oder braucht er bestimmte Hilfe. Sie hatten gesagt, er hatte ein Integrationshelfer. Wozu war der vielleicht zuständig?

M1: Der hat. Also da war ich auch sehr sauer. Da war, also ich war da nämlich auch in der Schule. Die saß da und hat nämlich, Moment ich hol mal eben noch eine Sache. Das

kann es nicht sein. Die saß da, das ist hier die alte. Die hat mir das alles hier aufgeschrieben. Er müsse noch da üben, er müsste hier das machen, das machen. Da war ich irgendwann so sauer. Ich habe gesagt. Der kann doch, also schreiben. Warum machen sie das überhaupt? Dann habe ich auch die Lehrerin, ja die wäre nämlich auch sehr langsam. Der sagt mir: Mama ich habe doch einen da. Wofür? Das kann es ja wohl nicht sein. Weil der schreibt auch sehr schön eigentlich. Das kann es echt nicht sein. Bis ich da mal, ne. So richtig, also das hat ja erst danach angefangen, als ich dann alles.

E: Sie zeigen jetzt gerade im Juni, richtig?

M1: Ja. Davor da hat nämlich auch immer, ne? Das kann es einfach nicht sein. Da hat man einfach alles so aufgeschrieben. Also der braucht das, der braucht dies. Also ich habe gesagt, der kann doch. Oder der hat eben halt. Es gibt noch einige Aufgaben und dann ist der eben halt nicht so schnell. Und die hat ihn dann da also nochmal erklärt die Aufgaben. Aber also sonst also hier ‚Schaubild auf Seite 111‘ das war jetzt nicht er, das war nämlich die Integrationsbegleiterin.

E: Also hat die Integrationskraft die Aufgaben nochmal erklärt und solche Dinge aufgeschrieben? Bis sie sich beschwert haben und dann hat er das auch selbst gemacht, wenn ich das jetzt richtig verstanden habe.

M1: Ja.

E: Ja. Okay. Das war eine Realschule, richtig?

M1: Ja.

E: Auf der Realschule. Gab es denn auch angepasstes Unterrichtsmaterial für ihren Sohn? Oder ist der so mitgelaufen, wie alle anderen, also vom Material her?

M1: Angepasstes. Die sagen immer so, ja. Es ist aber also nicht gewesen.

E: Ja. Und das trifft ein bisschen ähnlich den Punkt. Wurde dann auch differenziert? Also damit meine ich zum Beispiel, dass er weniger Aufgaben bekommen hat. Also das Material war zwar das gleiche, aber hat er vielleicht weniger bekommen, oder?

M1: Am Ende ja. Am Ende erst. Die haben mir ja hier nochmal eine Bewertung aufgeschrieben am Ende.

E: Okay und wissen sie, dass es in den verschiedenen Fächern unterschiedliche Umgangsweisen mit der Behinderung ihres Sohnes gab oder war das überall ähnlich? Oder sagen sie vielleicht, dass die Lehrer unterschiedlich?

M1: Die Lehrer waren auch unterschiedlich. Also jetzt nicht alle. Einige. Die haben sich also schon bemüht und die anderen, die waren das einfach egal. Die waren sowieso nicht zu packen auf die Art.

E: Waren denn die schulischen Rahmenbedingungen darauf vorbereitet, dass ein Kind mit Behinderung an die Schule kommt? So jetzt ihr Kind in dem Falle?

M1: Die wussten das.

E: Ja, die wussten das. Und haben die sich auch irgendwie daran angepasst. Zum Beispiel irgendwie mit einem Nachteilsausgleich, oder wurde der Raum und die Raumplanung, die Stundenplanung irgendwie angepasst oder war das?

M1: Das war alles in einem.

E: Alles wie sonst auch?

M1: Ja. Ich wollte ihn ja nicht dahin anmelden. Er war ja nämlich auf der Schule und ich war auch danach. Da habe ich gesagt ich muss mir das überlegen, weil das war schon unüberschaubar. Da habe ich gesagt ich muss mir das überlegen. Dann hat man mich also nach einer Woche. Die haben mich da angerufen. Die würden das nämlich alles so anpassen und der würde auch nicht also Hofdienst machen so wie die anderen. Aber das war nicht der Fall.

E: Das war nicht?

M1: Nein.

E: Und wie haben sie die Kooperation mit ihnen empfunden? Also war der Kontakt zwischen ihnen und der Schule oder auch der Lehrerin. War der vorhanden, oder war der. Wie würden sie ihn beschreiben?

M1: Ja ein. Am Anfang da war es also gut angenommen. Ich habe auch die Lehrerin angerufen. Auch mal also nach Hause um irgendetwas. Da hat sie mich schon Informationen abgegeben. Als sie aber nicht mehr da war, dann nicht mehr. Da war das nicht mehr so. Da habe ich mich auch mit der Leiterin in Verbindung gesetzt. Ich hatte auch kein Ansprechpartner mehr.

E: Also sie würden sagen bis die Klassenlehrerin selbst da war, war der Kontakt gegeben und danach war das schwieriger.

M1: Ja

E: Okay, das ist natürlich auch irgendwie logisch, wenn dann die Hauptansprechpartnerin wegfällt, dass das dann schwieriger wird. Die Klasse, wissen sie wie viele Schüler darin waren?

M1: Die hatten insgesamt glaub ich 28 am Anfang. Und dann waren wir insgesamt glaub ich 5 Integrationskinder. Und die wurden danach in einem Raum unterrichtet und danach also wieder. Die wurden also einfach hin und her die wussten auch nicht mehr wohin.

E: Ja. Habe ich das jetzt richtig verstanden, dass die manchmal mit den anderen Schülern einfach im Unterricht saßen und manchmal wurden die rausgenommen in einen anderen Raum und dann wurde mit denen da was gemacht?

M1: Ja, aber. Die saßen aber auch nur da im Unterricht. Die haben nicht einfach so also irgendetwas gemacht. Die haben da nämlich ein Blatt oder irgendetwas bekommen, entweder die haben nämlich angemalt und das kann es ja wohl nicht sein, dass die dann.

E: Nein das stimmt. Okay. Es war beides vorhanden, aber wenn im Unterricht, dann sagen sie war ihr Sohn nicht wirklich einbezogen oder hat mitgemacht.

M1: Nein, die ändern ja auch nicht. Wie waren ja also nicht die einzigen. Da haben die nämlich. Der hat mir mal, wann war das glaub ich im November. Der hat mir mal sowas nach Hause gebracht: guck mal Mama, ich mach das jetzt im Moment da. Ich kann das schon. Ich will das nicht mehr machen. Ich denk das kann es ja nicht sein. Die mussten einfach mal so Kreise. Hin und her gehen. Das war so groß. Was soll das überhaupt. Was soll das? Also das war.

E: Da fühlten sie sich nicht gut unterstützt oder ihren Sohn?

M1: Nein

E: Okay. Wie war denn das Verhältnis zu den Mitschülern?

M1: Gut. Die sind jetzt auch nicht mehr alle da. Ich glaub da ist jetzt noch ein Mädchen weg und die andere die sind auch dabei. Die kämpfen also noch.

E: Ja, sind das denn. Also hatte er viele Freunde in der Klasse und hat sich auch wohlfühlt mit denen, oder?

M1: Der hatte insgesamt glaub ich 7? Der fühlte sich auch wohl.

E: Ja. Schön. Und das heißt es gab auch außerschulisch Kontakt zwischen den M. und seinen Freunden?

M1: Ab und zu, ja. Die waren auch mal im Kino ein paar Mal. Da waren die noch hier oben im Club also haben die sich dann auch.

E: Ist das so ein Jugendclub? Oder.

M1: Ja

E: Okay.

M1: Aber der mag sowieso nicht. Da muss ich immer sagen: geh doch mit. Geh doch mit.

E: Würden sie sagen, dass der Schulbesuch Einfluss auch auf den außerschulischen Alltag hatte? Also...

M1: Ja

E: Braucht ihr Kind vielleicht noch Therapien oder so jetzt dann?

M1: Ja er braucht also ich würde sagen Ergo. Er hat auch jetzt in Schule, ich habe da jetzt auch einen abgegeben. Da wollte ich jetzt noch Logopädie haben. Also momentan ist das nämlich jetzt auch sehr voll. Aber die gucken.

E: Also jetzt an der Schule hat er das und vorher musste er das dann, hatte er gar nicht oder im Nachmittag?

M1: Überhaupt nicht. Er wollte nicht mehr hingehen. Nee also ich gehe dahin, danach der hat noch am Montag, am Dienstag, am Donnerstag und dann am Freitag Taekwondo. Er hat gesagt, also ich möchte dann nicht dann noch irgendwo hingehen. Deswegen hatten wir erstmal Pause. Aber jetzt.

E: Jetzt wieder.

M1: Jetzt haben wir wieder angefangen.

E: Ja. Und wie war denn das Verhältnis zwischen den Lehrern und ihrem Sohn?

M1: Die eine die war ja gut, aber die ist ja nicht mehr da gewesen.

E: Also da war auch das Verhältnis zwischen den beiden sehr gut gewesen?

M1: Ja. Das war auch sehr gut.

E: Und würden sie sagen, dass das Verhältnis zwischen den Mitschülern und ihrem Sohn durch die Lehrkraft beeinflusst wurde?

M1: Nee, das würde ich jetzt nicht sagen.

E: Okay. Und gab es noch anderes Personal? Also sie haben eben gesagt es gab die Integrationskraft und gab es sonst noch Personal an der Schule?

M1: Nein.

E: Okay. Und wie war das Verhältnis zu der Integrationskraft? Sind die gut miteinander ausgekommen? Oder wie würden sie das beschreiben?

M1: Ich hatte erst nämlich eine andere am Anfang als er noch in dieser Schule war. In Grundschule. Der ist ja nämlich auch erst also mit ihr also rübergegangen. Nach einem Monat, die haben sie da nicht so in der Schule gezankt. Die wollten also sie nicht haben. Die haben mir dann einen ausgesucht.

E: Ah okay. Das heißt also die Integrationskraft hat auch nochmal gewechselt in der Realschule?

M1: Ja, das wollte ich ja auch natürlich nicht, weil was ist da überhaupt los? Da haben die gesagt nein, die würde sie nicht haben, die würde sich nämlich überall einmischen. Das war aber nicht so, weil sie war ja nämlich auch hier auf der Schule und die wusste ja nämlich auch da den Ablauf und da war das ja nicht so und dann hat sie nämlich auch da eben halt was gesagt. Da haben die nur gesagt ja, nicht so. Dann haben sie eine neue.

E: Das heißt, dass die Integrationskraft ausgetauscht wurde, weil das irgendwie nicht funktioniert hat wie sie sich das vorgestellt haben?

M1: Die wollten da einfach, ich sag mal so, eigenes Sagen haben. Ja und das war auch nicht mehr das. Das war auch nicht allzu gut. Also nach meiner Meinung. Ich habe die auch mal, ob das jetzt so ist? Ja sie wüsste das nicht. Ich habe gesagt wie? Sie sind doch immer da in der Schule. Das müssen sie doch wissen. Da meinte sie, nein ich darf das nicht sagen, sie hätte nämlich Schweigepflicht. Da habe ich gesagt: Ich habe sie beauftragt. Also ist ja nicht, das ist ja so ja, dann habe ich gesagt, nein ich will sie auch nicht haben. Also nein da habe ich also geguckt und ich mein ich habe ja einen ich bräuchte ja nichts mehr zu machen auf die Art, ich habe ja da einen der mir da alles auspackt umpackt aufschreibt. Gut, ich weiß nicht, das war einfach nicht schön.

E: Ja, für mich hört sich das an als würden sie das so empfinden, dass ihr Sohn in seiner Selbstständigkeit nicht unterstützt wurde.

M1: Überhaupt nicht.

E: Okay. Das ist natürlich

M1: Momentan aber ist das nicht so. er muss das alles alleine machen. Finde ich auch echt also super. Sagt manchmal: ja Mama, ich musste noch das und das. Ich habe das aber nicht. Ich habe das hier zu Hause also vergessen.“ Ich sag: ja, so lernt man. Weil ich muss nicht da immer aufmachen (Mitteilungsheft), der braucht was oder nicht. Das muss der machen. Und das finde ich auch sehr schön. Ich habe da nicht also irgendwas stehen. Er muss das alles alleine überlegen oder ne, aufschreiben. Entweder, oder

E: Dann kommen wir nochmal einmal zurück zu der Zeit in der Realschule. Hatte der M. eine besondere Stellung in der Klasse oder war die Gesamtsituation für alle Schüler schwierig in der Schule?

M1: Die waren nämlich auch alle sehr laut, soweit ich weiß.

E: Und würden sie sagen die Inklusion war nur für ihren Sohn schwierig oder auch die anderen?

M1: Auch die anderen. Die kämpfen ja auch. Die wollten erst nicht. Also ich hatte ja schon angefangen. Schreiben erst mal, haben wir ja angefangen, dann hatten die erstmal Angst, dann haben die erstmal wieder. Ich habe gesagt nee ich mach weiter. Ja und danach ich habe ja nämlich auch was erreicht. Und die wollen jetzt auch. Die rufen mich auch sogar an, ne?

E: Ja, das heißt die anderen 4 Integrationskinder wollen jetzt evtl. auch wechseln oder sind zumindest im engen Kontakt auch noch mit ihnen oder die Eltern.

M1: Ja

E: Ah ja okay.

M1: Aber ich kann da ja nichts machen, weil die haben ja nicht motorische. Also ich weiß der eine hat Lernen. Das ist ja eine andere Schule. Der eine ist glaub ich Autist. Das geht glaub ich an die ne Sprachschule eher. Also nach meiner Meinung. Also ich weiß nicht ansonsten muss man auch gucken wie man das.

E: Und würden sie sagen das war auch für die Kinder ohne Förderbedarf schwierig, also die Situation in der Klasse?

M1: Da kenne ich auch einige Eltern, die sind auch nicht mehr da. Also ich weiß nicht, was da nicht in Ordnung ist so.

E: Aber es klingt als wäre da generell ein Umbruch und auch nicht

M1: Ja, die eine die ist glaub ich in W. in der Schule, weil es ist ja jetzt alles voll. Der durfte nicht mehr da auf der Schule. Das ist ja nicht mehr so da um die Ecke. Das ist ja nämlich auch sehr weit weg. Ich weiß nicht also, ich weiß es nicht, was da so war.

E: Das ist auch gar nicht meine Frage. Nur das generell die Situation in der Klasse nicht ganz leicht war. Das hör ich jetzt so ein bisschen raus.

M1: Nein.

E: ja okay. Und wie würden sie diese Realschulzeit bewerten in Bezug auf das Wohlfühlen ihres Kindes?

M1: Am Anfang gut, aber danach nicht mehr. Ist besser eigentlich also jetzt und momentan.
Er sagt es aber auch, ich kann ihn eben auch holen, er sagt das auch.

E: Und wenn sie nochmal zurückdenken, ich meine es ist jetzt auch noch gar nicht so lange her, welche Gründe waren jetzt wirklich die, dass sie gesagt haben, ich lass mein Kind umschulen? Das klang ja eben schon an, sie haben das schon angedeutet.

M1: Am Anfang? Ganz am Anfang?

E: Nein so als sie sich entschieden, doch auf eine andere Schule wieder auf eine Förderschule zu gehen.

M1: Weil der wird ja da überhaupt nichts also erreichen. Der ist ja einfach also nur so mitgelaufen und dann wird der irgendwann mal sagen, tut mir leid, der lernt da ja auch nichts mehr soweit ich das so gesehen habe. Deswegen ist mir das dann lieber.

E: Okay. Und können sie vielleicht...

M1: Und die fördern ja auch an der Schule. (M1 sah in diesem Moment, wie D. sich „Förderung“ notierte.)

E: Ja, das klang jetzt ja schon an. Das hat sich schon so angedeutet. Können sie versuchen 3 ausschlaggebende gründe zu nennen, wieso sie sich für diese Umschulung entschieden haben? Vielleicht um das mal so zusammen zu fassen. 3 Sachen die wirklich irgendwie...

M1: Damit er gefördert also wird. In Sinne von Selbstständigkeit und auch in Geistigen. Weil der war ja so und der hat ja ein ja M. du machst das jetzt also so. Den muss man auch alleine mal jetzt was überlegen. Nicht da irgendwas sagen mach jetzt mach. Und, was kann ich noch sagen, das ist eigentlich alles im Moment....

E: Wenn das ihr Hauptgrund ist, ist das auch völlig in Ordnung.

M1: Im motorischen auch. Okay der ist ja nicht mehr so. Also der war ja. Ich habe am Anfang überall (greift an die Decke, als würde sie etwas pflücken) damit er mal überhaupt irgendwas lernt. Aber jetzt, toi toi toi ist das auch nicht mehr der Fall.

E: Ja sehr gut. Okay. Auf was würden sie beim nächsten Mal achten, wenn sie ihr Kind an einer Regelschule oder an die Realschule anmelden würden?

M1: Würde ich nicht mehr machen.

E: Das würden sie gar nicht mehr machen

M1: Nein. Das kommt nicht in Frage.

E: Also gäbe es denn veränderte Bedingungen, was müsste sich verändern damit sie das wieder in Betracht ziehen könnten?

M1: Da muss man dann wie soll ich das ausdrücken. Was müsste sich ändern? Die müssten dann ein eigenes integrative Klasse

E: Eine extra Klasse

M1: Ja, okay. Die machen das ja auch am Anfang. Aber das bleibt ja nicht immer so. Da wird nämlich auch sehr viel versprochen, die halten sich aber nicht daran. Ich glaube, da würde ich nicht mehr an so eine Schule

E: Okay.

M1: Ich hatte auch die Schule. Ich weiß nicht, die sagen immer so. Es wird also nicht so gemacht und dass wollen die machen und dies wollen die machen am Anfang ist das ja auch so. Aber dann geht das so schleifend zurück.

E: Also würden sie sagen, dass ebbs dann ab.

M1: Ja. Die kassieren nämlich dann auch das Geld und dafür wird dann also überhaupt nichts gemacht. Ich finde das nicht in Ordnung.

E: Ja okay. Dann könnten wir jetzt mal dazu kommen. Jetzt ist er ja auf einer kmE-Schule in W. Hat diese Schule denn ihre Erwartungen erfüllt, die sie dazu bewegt haben ihr Kind umzuschulen?

M1: Also der ist ja erst neu. Ich würde sagen, er fühlt sich auch da wohl und ich sehe auch und die machen auch sehr viel das ist ja nicht da dann ne? Die spielen ja nicht, also das ist ja nicht so. Doch. Ich würde sagen ja. Okay ich weiß jetzt nicht natürlich was da jetzt noch kommt, ne.

E: Aber im jetzigen Moment so nach den ersten 6/7 Wochen, die das jetzt waren sind sie zufrieden?

M1: Ja

E: Okay, die Frage die jetzt kommt haben sie quasi schon beantwortet. Also wenn sie nochmal vor der Frage stünden Realschule oder nicht, wie würden sie sich entscheiden?

M1: Nein

E: Nein, nicht nochmal, ne?

M1: Nein

E: Okay. Ja wir haben unsere Fragen schon eigentlich alle gestellt, jetzt frage ich mal, ist dir noch was eingefallen, was unklar geblieben ist?

D: Nein, sie haben das sehr umfassend und echt klar uns dargelegt. Also wir können das sehr gut nachvollziehen, was sie uns so schildern. Auf jeden Fall.

M1: Die gehen einfach da unter. Die laufen da auch nur mit und das find ich nicht in Ordnung. Weil ich werde auch mal irgendwann alt. Ich möchte nicht, dass er dann da ja wie mach ich das jetzt.

E: Also auch im Hinblick auf die Zukunft. Auf ihre und auf die von ihrem Sohn?

M1: Ja und der ist ja auch in der Lage. Angenommen der wäre jetzt nämlich ganz also ich sag mal im GG, dann ist der eben halt so. aber der ist es nicht. Und dann muss man eben auch dann weiter fördern und nicht dann einfach ja ich mach dir das und du sitzt da nur. Mach ich das und mach hier das. Das geht ja überhaupt nicht.

E: Ja natürlich. Ja haben sie denn Fragen an uns? Oder was ihnen auf den Herzen liegt?

M1: Und das geht jetzt wohin haben sie gesagt?

E: Genau also wir machen ein Projekt, wo wir unsere Masterarbeit schreiben an der Uni Köln. In dem Förderschwerpunkt eben. Also wir werden beide Lehrerin für Förderschulen mit Förderschwerpunkt kmE.

M1: Ja, das ist auch sehr gut.

D/E: #Ja, uns gefällt das auch sehr gut. #

M1: Ja ich mein das echt im Ernst. Die machen auch sehr viel, also so wie ich das sehe. Ich war ja nämlich auch erst auf der schule. Ich habe gesagt naja, ich geh mal dahin, ob er überhaupt, weil der hat ja so eine. Der hat ja nicht irgendwelche Hilfsmittel. Da habe ich dann einige gesehen und dann habe ich irgendwie überhaupt das ist super.

E: Ja

M1: Also ich müsste das eigentlich auch am Anfang. Aber da hat man mich ja nicht beraten. Man hat gesagt: ab da hin.

E: Da mussten sie sich alles selbst erkämpfen, ne? So klingt das jetzt für mich.

M1: Ja

E: Ja. Genau wir machen jetzt dieses Projekt, wir interviewen verschiedene Eltern zu ihren Erfahrungen, das was wir sie jetzt auch gefragt haben und versuchen das dann zusammen zu fassen und machen dann nochmal so ein Fragebogen, der an alle

Schulen verteilt wird, also an alle Eltern, die damit Erfahrung gemacht haben, um dann nochmal herauszufinden was muss sich denn jetzt noch ändern, weil es wird ja gefordert, aber wie sie es geschildert haben, haben wir jetzt so viel von gehört. Was müssen die Schulen denn leisten, dass das klappen kann? Das ist so das, was wir herausfinden wollen.

M1: Ja, beraten. Ich wusste das am Anfang überhaupt nicht. Ich habe das erst im März erfahren. Weil ich habe ein, der ist nämlich ein...

E: Beraten das macht viel. Ne, also nach 3 Schulformen

D: Ja genau nach 3 Schulen.

M1: Ja, die machen ja nämlich alles in einem. Das wusste ich ja nicht. Ich habe nämlich ein Mensch, der ist nämlich ein Neurochirurg und der hat ein Neffe und der hatte nämlich auch dieses und da haben wir dann so, ne? Ich habe erzählt, er hat erzählt und dann hat er gesagt: wie jetzt? Ist er denn jetzt in GG? Ich habe gesagt: Er ist ganz genau nämlich an der Grenze und dann hat er mir erstmal also gesagt. Er soll dann erstmal ne da. Wie der hat doch nichts so eine körperlich. Er hat gesagt: motorisch, das ist ja auch da. Ich habe gesagt: nee, weil wollte ja auch dahin am Anfang. Da hat man mir gesagt: körperliches. Dann hat er mir gesagt, ich soll nochmal informieren und beraten lassen.

E: Sie haben das dann also auch von wo ganz anders, gar nicht über die Schule oder so, ne?

M1: Nein, überhaupt nicht.

E: Ja. Und genau. Damit beschäftigen wir uns jetzt eben, damit wir hoffen, dass wir dann dafür sorgen können mit unserer Studie, dass das in die Köpfe kommt und man...

M1: Ja, hoffen wir. Also ich drücke euch die Daumen.

D: Danke. Wir hoffen wirklich das Beste.

M1: Normale Schule würde ich nie machen. Weil die gehen echt unter.

E: Ja, und wenn dann muss sich halt was verändern. Und da muss man rausfinden, was ist es.

M1: Ja vieles muss sich ändern.

E: Ja, das ist unser Ziel das jetzt zu erfahren.

M1: Die sagen ja auch am Anfang: ja, also das machen, dies machen. Das haben die ja auch am Anfang. Aber das geht dann wieder so schleichend rück. Das muss es ja nicht sein.

E: Darf ich fragen, bei wem ihr Sohn in der Klasse ist? Also von welcher Lehrerin oder welchen Lehrer sie das bekommen haben?

M1: Ja, Frau S. und Herr H. Sagt ihnen das was? Die sind auch sehr nett. Also ich war jetzt auch nur einmal in der Schule. Ich habe dann unterhalten und die Unterlagen.

E: Ja ich frag jetzt nur nach, weil ich da ein paar einzelne Lehrer da kenne und hätte ja sein können, dass das.

M1: Die sind auch sehr nett.

E: Ja schön. Ja dann danken wir ihnen auf jeden Fall für die wirklich ausführlichen Darstellungen und die Offenheit, das einfach so zu erzählen.

M1: Ja, ich danke auch. Das muss auch so sein, weil es bringt ja nichts, also, wenn ich da jetzt sage, ne? Das ja ich weiß nicht. Das ist so, das muss man dann auch mal so sagen.

E: Ja und das sie uns all die Unterlagen gezeigt haben und das so offen...Vielen, vielen Dank.

M1: Ja ich habe das auch nicht Probleme. Weil ich weiß ja der hat eben ne, motorische. Und der ist da auch so ganz genau an der Grenze. Aber der kann ja nämlich auch was lernen. Das ist ja nicht Untergang. Ich steh auch dazu. Also ich kann nicht sagen, der ist nämlich nicht super intelligent. Ist er ja nicht, aber er lernt. Aber ne, eben halt nicht so schnell. Ist auch normal, ich weiß woher und da kann ich ihm nicht sagen du bist nichts oder so. Der macht auch sehr gut. Ich bin auch sehr stolz also. Weil ich bin ja auch nie da. Der macht ja auch nämlich alles alleine. Das muss man auch also sehen. Er macht alles alleine. Also ich mache da überhaupt nichts.

D: Und das schon mit 15. Ne, das ist ja auch...

M1: Das macht der schon also seit 11 Jahren. Und ich habe ihn aber auch so erzogen. Als er also so war da hatte ich überall, da musste er auch nämlich üben. Laufen üben, der war dann also so richtig unsicher. Ich doofe, ne? Die haben doch alles in der Schule, aber das weiß man ja nicht vorher.

E: Ja, aber wenn sie nicht beraten wurden, woher sollen sie es dann wissen? Wir haben jetzt Kontakt dazu, wir wüssten das, aber meine Mutter hatte da auch nie Kontakt zu und hätte das auch nicht gewusst.

M1: Ja ich wusste das echt nicht. Und das darf eigentlich nicht sein.

D: Man ist da halt einfach auf das System angewiesen als betroffene Person. Und wenn da die Hilfe und Unterstützung nicht bekommt.

M1: Aber da muss man ja auch mal sowas sagen, aber nein, da machen die nämlich einfach so ein AO-SF und dann sagen: ja, hier ist eine Schule und da geht er hin.

E: Und man nimmt ja auch in der Regel den Vorschlag an. Man denkt ja die wissen, was richtig ist, ne?

M1: Ja. Und danach ne, ich komme. Er sagt: es war nichts. Er saß nur, er hat auch nur gemalt. Ich habe gesagt: nee. Die lernen nicht. Ihr lernt nichts? Ja das ist eigentlich gut so. Es gibt ja diese U eine. Diese Gebärden. Da habe ich gesagt ja ich warte, warte, warte. Aber da kam auch nichts. Da habe ich gesagt, nee das kann es ja wohl auch nicht sein. Die müssen ja auch was lernen, also nicht nur da eine rumsitzen. Aber ich habe jetzt und der bleibt jetzt auch da.

E: Schön. Das ist auch eine sehr sehr schöne Schule.

M1: Ja, also ich wusste das überhaupt nicht, also davon.

E: Dann hoffen wir doch, dass wir da was tun können. Super.

M1: Beratung also. Das muss nämlich auch sehr intensiv also sein.

13.1.5.2 Transkript Interview 2 -13.10.2016

E: Genau, wir haben ungefähr eine halbe Stunde Zeit und also auch mehr, wenn es länger dauert, das ist kein Problem, nur so als Richtlinie. Ein paar Abfragen zunächst zu Ihrem Kind: Wie alt ist es und ist es ein Mädchen oder Junge?

M2: Ja also es ist ein Mädchen, meine Tochter heißt K. und sie ist 10. Sie wird aber nächsten Monat 11 Jahre alt.

E: Ja, okay.

M2: Ja und wollen sie noch die Behinderung wissen?

E: Ja, genau. Und so ein bisschen zum schulischen Werdegang und die Behinderungsform.

M2: Also sie ist in einen integrativen Kindergarten gegangen und danach in eine Regelgrundschule in O. Steinbrück. Und sie hat das Rett Syndrom, ich weiß nicht, ob Ihnen das was sagt.

D: In groben Zügen ja.

M2: Nicht Tourette, sondern Rett. Also das heißt, sie hat körperliche Einschränkungen und auch so ein bisschen geistige Einschränkungen, wobei das geistige, also laut Schulmedizin, ist es hochgradige geistige Behinderung, aber mittlerweile durch die verschiedensten Möglichkeiten, die es heute so gibt, also Technologien, hat man schon rausgefunden, dass eben keine geistige Behinderung da ist. Das Problem ist ja nur der Output. Die Mädchen können nicht, weil sie eben ihre Hände nicht benutzen können, sie können nicht sprechen. Also es gibt für sie eigentlich keine Möglichkeit sich mitzuteilen. Und das wird halt von anderen und wenn das von Menschen nicht abgefragt wird, dann kommt halt nichts an und kommt nichts raus. So und da ich ja, also meine Tochter hat eine milde Variante dieses Syndroms und sie hatte sich halt ganz normal entwickelt. Und da ist es ja immer so beim Rett Syndrom, dass zwischen dem sechsten und 18. Lebensmonat die Entwicklung auf einmal aufhört, Entwicklungsrückschritte stattfinden. Und sie konnte sprechen und sie konnte halt alles und das hat dann eben aufgehört. Aber da war mir natürlich klar, dass sie eben nicht geistig behindert war, deswegen habe ich sie immer entsprechend gefördert. Und mir war es natürlich auch von Anfang an wichtig, dass sie auf eine Regelschule kommt, weil ich mir auch Förderschulen angeguckt hatte und ich wollte eben, dass meine Tochter die Möglichkeit hat etwas zu lernen, was auf der Förderschule nicht immer so der Fall ist. So und das hat auch die ersten zwei Jahre super geklappt. Also sie ist dann auch wie alle anderen Kinder unterrichtet worden und aber dann war das danach eben nicht mehr der Fall, also das wurde dann immer schlechter. Aber da bin ich dann schon...

E: Ja genau, da fragen wir dann gleich auch nochmal genauer nach, richtig. Das heißt in welcher Klasse ist jetzt ihre Tochter?

M2: Jetzt ist sie in der fünften Klasse auch an der Förderschule.

E: Genau, auf der hier in R.?

M2: In R. genau.

E: Sie hatten eben schon gesagt, sie kann nicht sprechen. Auf welche Hilfsmittel ist ihre Tochter angewiesen?

M2: Sie hat einen Sprachcomputer mit Augensteuerung, also den Tobii. Und dann hat sie „ja“ „Nein“-Karten, sie hat ein I-Pad und ich sag mal alles andere wird schriftlich abgefragt. Also sie hat dann immer Auswahlmöglichkeiten und die wählt sie dann aus.

E: Okay, und das hatte sie auch schon als sie auf die Grundschule gegangen ist?

M2: Ja.

E: Und braucht sie Unterstützung bei der Pflege?

M2: Jaja sie hat immer jemanden bei sich, einen Schulbegleiter, also sie braucht eine 24-Stundenassistenz.

E: Okay. Und gibt es bei Ihnen besondere familiäre Strukturen, die irgendwie wichtig wären? Hat sie Geschwister oder...?

M2: Ja sie hat einen älteren Bruder, der ist 13. Und seit 4 Jahren bin ich alleinerziehend.

E: Wir haben Ihnen eine Abbildung mitgebracht, die so den motorischen Entwicklungsstand beschreibt, wenn sie mal versuchen könnten, Ihre Tochter da einzuordnen. Nehmen sie sich ruhig auch einen Moment Zeit, sich das in Ruhe anzusehen.

M2: Ja – Naja, also da passt sie nicht rein. Sie kann gehen ohne Einschränkungen selbstverständlich, alles andere ne das nicht. Und ich sag mal, sie ist dazwischen ((zeigt auf Level 1 und 2)), weil sie kann Treppen laufen rauf runter, aber sie braucht halt eine kleine Unterstützung. Sie braucht einen kleinen Finger, eine Hand.

E: #Zur Absicherung also?#

M2: Genau

E: Also so zwischen Level 1 und 2?

M2: Genau

E: Ja, das ist nur so zur groben Einschätzung für uns. Okay, dann würden wir auch schon zu den Fragen kommen. Wir fangen an so ein bisschen bei der Grundschulzeit und gehen dann rüber zur jetzigen Schulzeit. Gab es in der Grundschule eine Unterstützung? Und welche?

M2: Also ja eigentlich gibt's ja in der Grundschule den Sonderpädagogen, wenn es sich um Inklusion handelt, der eigentlich ja mit Klassenlehrer in der Klasse ist, also die Klasse hatte nur 18 Kinder. Und das war auch von der Schule so eingerichtet. Und in dieser Klasse war dann auch noch ein anderes Kind mit Behinderung, ein Junge mit Down Syndrom, wobei das ein sehr fittes Kind war. Der konnte super sprechen und schreiben und der hatte auch eine Schulbegleitung. Also meine Tochter hatte eine Schulbegleitung und der Junge und dann eben noch der Lehrer. Also eigentlich waren immer vier Erwachsene für 18 Kinder da.

E: Ahja okay!

M2: Das hatte natürlich auch die anderen Eltern animiert, dem Ganzen zuzustimmen, weil das ist natürlich ein super Betreuungsschlüssel.

E: Das stimmt.

M2: Und aber der Sonderpädagoge war aber natürlich auch für andere Klassen zuständig. Das heißt de facto war der nur 5-6 Stunden in der Woche da. Und wenn Lehrer krank waren, hat er Vertretungsunterricht gemacht.

E: Hmh, das kennt man...

M2: Also da wissen wir, wie die tatsächliche Unterstützung aussah. Und eigentlich hätte K. auch immer eine Einzelstunde pro Woche mit ihm gehabt, aber die ist auch ständig ausgefallen.

E: Okay, also dieser Förderunterricht ist das meistens weggefallen?

M2: Ja.

E: Und wurde das Unterrichtsmaterial irgendwie angepasst?

M2: # Hmh (verneinend), das habe ich gemacht.

E: Das haben sie gemacht? Okay – Hut ab.

M2: Also, ich habe der Schulbegleitung oder auch den Lehrern gesagt, wie sie es machen können. Oder wenn jetzt Klassenarbeiten geschrieben worden sind, dann hab ich das eben vorbereitet.

E: Das heißt, sie standen auch im relativ engen Kontakt mit der Schulbegleitung und dem Lehrer?

M2: Ja, und ich war auch oft selber in der Schule als Schulbegleitung. Das heißt, wenn die Schulbegleitung ausgefallen ist, da gab es ja nicht sofort Ersatz, da bin ich dann halt in die Schule gegangen.

E: Okay

M2: ich war einmal mehrere Monate in der Schule.

E: Oh, okay. Und generell, sie sagen jetzt es wurde im Prinzip dann jetzt nicht wirklich differenziert oder wie kann man das beschreiben?

M2: Ne

E: Also das kam alles von Ihnen?

M2: Also K. hat dann einfach das gemacht, also sie hat natürlich das was abgesprochen war, wenn jetzt so ein Arbeitsblatt da war, dann musste sie nicht das ganze Arbeitsblatt machen, sondern nur die Hälfte, weil das zeitlich nicht machbar war. Also nicht weil sie es nicht hätte können, aber es ging eben von der Zeit nicht, weil bei uns ist das ja immer alles viel aufwendiger. Da muss ja alles immer runtergebrochen werden und auf Karten geschrieben werden und und und

E: Und würden sie sagen, dass es fächerbezogen verschiedene Umgangsweisen gab oder vielleicht auch Lehrerbezogen?

M2: Ja natürlich, also ich sag mal die beiden Klassenlehrer sind ganz anders mit K. umgegangen, als der Rest der Lehrer, weil die Klassenlehrer haben ja von Anfang an sich darauf eingelassen und gesagt, wir möchten das ausprobieren, wir möchten das machen. Die anderen Lehrer natürlich nicht. So und ich meine da sind schon etliche dabei gewesen, die bis zum letzten Tag davon ausgegangen sind, dass K. überhaupt nichts schnallt und gar nichts kann.

E: Okay. Und hat sich das auch auf den Unterricht ausgewirkt? Also hatte sie auch Unterricht bei anderen Lehrern?

M2: Ja, ja!

E: Und hat sie zum Beispiel auch am Sportunterricht ganz regulär teilgenommen, oder..?

M2: Ja, aber da ist natürlich auch ein Problem, weil sie ja motorisch auch eingeschränkt ist. Ich mein sie hatte zwei Sportlehrer in der Zeit. Aber die sind da auch nicht wirklich drauf eingegangen. Mal so ein bisschen zwischendurch.

E: Okay.

M2: Aber sie ist dann da so einfach mit rumgelaufen. Also sie hat jetzt nicht irgendwie so ...

E: Würden sie es nicht als angepasst beschreiben?

M2: Nein! Nein! Also da waren vielleicht mal so in den vier Jahren mal so eins zwei Spielchen, die dann auch für sie waren, aber...

E: Okay. Und würden sie sagen, waren die schulischen Rahmenbedingungen auf die Behinderung von K. ausgelegt?

M2: Nein.

E: Also Nachteilsausgleiche oder die Architektur?

M2: Ne, Ne also ich sag mal K. ist ja auch so vom körperlichen her nicht auf Umbaumaßnahmen angewiesen. Und Inklusion ist ja für die Leute immer

((kurze Unterbrechung wegen Türklingel, Minute 9.13- 9.33))

M2: Wo war ich stehen geblieben? Also das ist ja, Inklusion ist ja für die Leute immer Rollstuhl – fähig zu sein, aber ich sag mal mit so einer komplexen Behinderung wie K. sie hat, da sind wir noch Jahrzehnte von entfernt, dass das funktioniert.

E: Okay, und wurde denn irgendwie die Raumplanung oder die Stundenplanung angepasst an die Bedürfnisse von K.?

M2: Also ich sag mal, ja gut also schon, da ist schon immer so ein bisschen wegen Sitzordnung und so dann auch darauf geachtet worden, dass K. im richtigen Winkel sitzt und so, das schon natürlich.

E: okay. Und, sie hatten eben gesagt, so mit Klassenarbeiten haben sie sich dann drum gekümmert und dass sie dann auch weniger arbeiten musste? Also es gab schon eine Form von Nachteilsausgleich?

M2: Ja genau, also das sie eben weniger arbeitet. Und wenn sie dann jetzt sag ich mal die Klassenarbeit nicht komplett fertig gekriegt hat in der Stunde, war das dann auch okay.

E: Okay. Also das ging einfach um eine Verminderung des Lernstoffes dann oder der Abfrage?

M2: Ja.

E: Okay. Ihr Kontakt zur Schule war dementsprechend dann auch

M2: #intensiv#

Intensiv, ja. Das kam jetzt schon sehr deutlich raus. Brauchte K. Therapie auch in der Schule und wurde das irgendwie einbezogen?

M2: Nee, Nee, das hab ich alles, die ganzen Therapien sind immer alle nachmittags gelaufen.

E: Und die Pflege wurde durch die Integrationskraft beziehungsweise im Wechsel durch sie dann

M2: Ja

E: Okay. Klassengröße hatten sie schon gesagt. 18 Schüler?

M2: Ja 18 Schüler

E: Ja und wie würden sie das Verhältnis zu den Mitschülern beschreiben?

M2: Ja, das war die ersten zwei Jahre super. Also das war richtig schön, da war K. voll integriert, da kamen ich weiß das noch so das erste Jahr oder auch vielleicht noch im Zweiten, da standen die Kinder in der Reihe hintereinander und haben K. morgens in den Arm genommen. Also das war zauberhaft, und dann hat ab der dritten Klasse, aber das höre ich ja von allen möglichen Leuten und Seiten, dann hörte das auf einmal auf, dann veränderte sich das Sozialverhalten der Kinder und dann ist K. nicht mehr interessant und die wird auch nicht mehr bemuttert oder bekümmert und dann ja, dann ist sie also in der dritten Klasse, das war wirklich eine ganz große Katastrophe, weil ich hatte dann auch irgendwie sechs Schulbegleitungen, die haben alle gewechselt. Da hatte ich eine, ne das war in der zweiten Klasse, in der dritten Klasse hatte ich eine FSJ'lerin, 18 Jahre, die hat überhaupt nichts auf die Reihe gekriegt. Also die war einfach zu jung und war damit überfordert. Und dann hat K. in der Schule, die schulischen Leistungen haben abgebaut, weil durch diese Schulbegleitung wo auch K. dann halt kein gutes Verhältnis zu hatte, da hat sie einfach dicht gemacht. Sie hat nicht mehr sich am Unterricht beteiligt, dann waren die anderen Kinder, die sie haben links liegen lassen. Also es war wirklich eine riesen Katastrophe. Wo ich schon in der dritten Klasse gedacht habe, ich muss wechseln. Dann habe ich aber eine neue Schulbegleitung gefunden und dann hat auch das Sozialverhalten, also im sozialen Kontext in der Klasse, das ist wieder besser geworden. Also die hat dann auch geschafft, dass die anderen Kinder sich wieder ein bisschen mehr mit ihr beschäftigen, weil sie ist ja wirklich geschnitten? Worden, weil es hat sie keiner mehr angeguckt, nicht mehr begrüßt nichts mehr, gar nichts. Gut also und dann

E: Also ein totaler Bruch irgendwie?

M2: Total, und dann war halt dann in der vierten Klasse dann auch wieder okay, allerdings sind wir nicht mehr an die schulischen Leistungen ran gekommen. Also dafür war dann auch, sag ich mal, ja das war dann zu komplex und zu viel. Da hat sie dann auch wirklich nur minimal dann noch mitgemacht. Da ist dann auch der - na wie heißt denn das jetzt? - also sie hat nochmal ein anderes Verfahren bekommen, das sie einen anderen Förderbedarf hatte. Also dann nochmal einen zusätzlichen Förderbedarf, dass die Lehrer sie dann auch nicht benoten müssen, dass sie keine Noten kriegt und so weiter.

E: Und nochmal ganz kurz zum Verständnis, in welcher Klasse hat sie dann die Schule gewechselt?

M2: Jetzt, nach der Grundschule

E: # nach der Grundschule, okay#

M2: Also sie hat die Grundschule ganz normal beendet

E: # ganz normal beendet, okay# Und nochmal zum Verhältnis zurück, jetzt bin ich gerade gesprungen. Hat sie auch nachmittags Freunde getroffen?

M2: Ja, ja, ja das hat sie. Also die ersten zwei Jahre war das ja ganz oft, in der dritten Klasse war eben gar nichts und in der vierten Klasse war das dann aber auch wieder.

E: Und hat sie jetzt noch Kontakt zu denen?

M2: Ne..

E: Das ist ja aber auch eine schwierige

M2: # Das ist ja aber auch das Problem, weil die Schule war in O., weil das ist ja hier nochmal hier wo ganz anders. Also von daher ist es auch immer schwierig. Also das heißt, wir sehen die dann auch jetzt gar nicht mehr.

E: Das ist ja aber dann nach der vierten Klasse oft, dadurch, dass die Schulwechsel anstehen, verschiebt sich das nochmal.

Würden sie sagen, dass der Grundschulbesuch Einfluss auf den außerschulischen Alltag auch irgendwie hatte?

M2: Hmh (Verneinend)

E: Okay, wie war denn das Verhältnis von K. mit den Lehrern? War das harmonisch und hat das gut funktioniert oder gab es da auch Schwierigkeiten??

M2: Ja also, ich sag mal, da würde ich jetzt nicht groß irgendwie sagen, dass es jetzt schlecht oder besonders gut war, also normal. Es gibt immer gute Tage, schlechte Tage – und K. sie lautiert sehr laut. Das kann schon sehr nervig sein und, ich sag mal, man gewöhnt sich dran, sodass man das auch gar nicht hört, aber manchmal ist es extrem laut, da musste sie dann auch aus der Klasse raus, damit sich die anderen Kinder auch konzentrieren können, die Lehrer sich auch konzentrieren können und wenn sie denn wirklich so ihren schlechten Tag hatte, das hat natürlich die Leute genervt. Also das ist schon klar.

E: Und hat die Lehrkraft das Verhältnis zu den Mitschülern auch beeinflusst in irgendeiner Form?

M2: Ja das haben sie schon versucht, natürlich klar. Wir haben immer erklärt und gesagt, so gerade auch am Anfang.

E: Also es wurde schon auch die Behinderung auch thematisiert.

M2: #Ja natürlich, ja#

E: Ja, okay.

M2: Also der besondere Stellenwert der beiden, der war schon klar.

E: Okay. Und ja das andere Personal, die Schulleitung, das hatten sie eben schon mal, ähm nicht Schulleitung, Schulbegleitung, hatten sie eben schon mal einfließen lassen, das war auch sehr wechselnd und dann war auch das Verhältnis dann auch so unterschiedlich?

M2: Ja also das Ganze steht und fällt mit der Schulbegleitung. Und das ist aber die Schwachstelle in dem System, also die Schulbegleitung ist wirklich die Schwachstelle des Systems, weil da muss Fachpersonal ran und kontinuierlich.

E: Ja, vor allen Dingen, wenn es dann so häufig wechselt ist es dann natürlich auch schwierig, oder?

M2: Ja und vor allen Dingen, wenn es gut läuft, ist es ja keine Garantie, weil sobald die Leute einen besseren Job haben, sind sie weg.

E: Okay. Und Die Schulleitung gab es da auch nochmal besondere Unterstützung durch oder?

M2: Hmh (verneinend), ne.

E: Sie haben das eben so beschrieben, als käme das hauptsächlich von den Klassenlehrern?

M2: Ja!

E: Hatte, das haben sie auch schon quasi angedeutet, ihr Kind eine besondere Stellung in der Klasse oder war vielleicht auch die Gesamtsituation für die Klasse schwierig oder besonders gut?

M2: Eigentlich haben die, ich finde immer die nicht behinderten Kinder profitieren am meisten von der Integration, also es ist ja immer genau, die Leute denken immer genau andersrum, dass sie ihre Kinder dadurch beeinträchtigt werden oder ihre Kinder dadurch eine Verschlechterung haben. Aber dadurch, dass eben so viele Erwachsene da sind, ich mein jedes normale Kind, was sprechen kann und sich mitteilen kann, die kleben immer an den Erwachsenen dran, wollen immer was, kriegen es dann auch. So und wenn sich dann die Schulbegleitung von meiner Tochter mit den anderen Kindern beschäftigt, weil die gerade auf sie zu kommen und mal eben schnell wissen wollen, wie was geht oder kannst du mir mal helfen, in der Zeit steht auch K. in der Ecke und ist alleine und es wird nichts mit ihr gemacht. Und das ist ganz ganz oft so. Also der Gipfel war ja, dass die Schulbegleitung in der letzten Klasse, in der vierten Klasse mit den anderen Kindern so eine Abschluss-Choreografie eingeübt hat, für das Abschlussfest, was dann vor allen Leuten, vor allen Eltern vorgeführt wurde. Und wo die Schulbegleitung insgesamt von der Schulleitung und von der Schule gelobt wurde, wie toll sie doch das gemacht hat. Und da hab ich auch gedacht, okay und was hat man mit K. gemacht? Die war nämlich nicht inbegriffen in dieser Choreografie.

E: Okay. Die wurde nicht einbezogen?

M2: Nein! Aber die Schulbegleitung meiner Tochter hat das Ganze dann gemacht

E: okay.

M2: Das ist Inklusion.

E: Und wie würden sie diese Grundschulzeit bewerten in Bezug auf das Wohlfühlen von K.?

M2: Gemischt, also alles. Da war alles dabei. Von super schön bis super scheiße.

E: Wenn sie jetzt nochmal zurückdenken, welche Gründe haben sie jetzt dazu bewegt, K. umzuschulen auf die Förderschule?

M2: In erster Linie, weil ich keine weitere weiterführende Schule gefunden habe, die das hätte händeln können. Also wäre gerade hier bei mir in der Gegend. Also ich habe in

K. auch verschiedene Schule hatte ich sie angemeldet und es versucht, aber in K. ist es ja so überlaufen und dann muss man ja auch da wohnen, und hier in der Gegend gibt es einfach nichts. Also es ist der einzige und erste Grund, weil es einfach keine weiterführende Schule gibt, wo sie nicht wieder die einzige Behinderte gewesen wäre, das wollte ich ihr einfach nicht wieder zumuten. Also es geht nicht, dass sie die einzige ist, die nicht spricht und einen Computer hat und und und.

E: okay, also gab es jetzt nicht etwas das so schief gelaufen ist in der Grundschulzeit

M2: #Nein#

E: das sie sagen

M2: # Ich finde reguläre Schule nach wie vor gut, aber da müssen die Rahmenbedingungen einfach ein bisschen anders sein. Ich meine es war in der Grundschule auch anders angedacht, es hätten ja auch immer noch weitere behinderte Kinder nachrücken sollen, aber es ist nicht passiert. Also das heißt, die ganzen vier Jahre waren die beiden die einzigen, die behindert waren.

E: Aber sie waren zumindest in der gleichen Klasse, richtig?

M2: Das ja, aber trotzdem. Ich sag mal, es war immer so die Ausnahme. Und das ist ja jetzt gerade hier für den Fall von K., wo sie nicht sprechend ist und mit Hilfsmitteln kommuniziert, sie braucht auch Leute, die das auch machen.

E: Ja.

M2: Also das ist eben dadurch finde ich unter den Tisch gefallen, diese Art von Kommunikation – unterstützte Kommunikation eben.

E: Auch mit Anderen dann zu sprechen?

M2: Auch mit anderen je, weil so lernt man Sprache, man braucht Beispiele, man braucht Modelling und und und. Und das hat natürlich nicht stattgefunden.

E: Also der Hauptgrund, ich versuche das nochmal zusammenzufassen, war wirklich, dass sie keine anderen Angebote hatten?

M2: Ja, also keine adäquaten.

E: Okay und auf was würden sie vielleicht beim nächsten Mal noch achten, wenn sie ihr Kind anmelden würden an einer Grundschule. Also was sollte vielleicht noch anders sein??

M2: Also das auf jeden Fall mehr behinderte Kinder da sind unterschiedlicher Behinderung. Eben nicht nur den leicht behinderten, weil das ist es ja immer, es sind meistens immer nur die leicht behinderten Kinder, die Inklusion machen.

E: Ja, okay. Das heißt unter dieser veränderten Bedingung würden sie K. auch wieder anmelden.

M2: Ja! Nein, ich würde sie auch glaube ich auch nochmal da anmelden, weil das ist jetzt vielleicht auch vorgegriffen, aber das was sie in vier Jahren da gelernt hat, das hätte sie niemals auf der Förderschule gelernt, also vom kognitiven her. Das hätte nicht stattgefunden. Ich meine, den Unterricht, den sie jetzt macht, in der fünften Klasse, den hat sie in der Grundschule in der zweiten Klasse gemacht. Also das ist exakt der gleiche Stoff und die rechnen im Zahlenraum von ich weiß nicht was und die ist schon

im Zahlenraum von 100. Das ist schon ein Unterschied und sie kann, sie hat viel gelernt und das war ja auch was ich wollte.

E: okay, das heißt, sie waren da schon mit dem Lerntempo und so sehr zufrieden. Wie sieht das jetzt mit der kme-Schule aus. Erfüllt die ihre Erwartungen oder sind sie noch nicht ganz sicher?

M2: Also ich sag mal, K. fühlt sich da sehr wohl, das ist schon sehr schön und sie findet das glaube ich auch ganz spannend, dass da ein anderes Tempo ist. Und das sie da auch so viele Möglichkeiten so drum herum hat, also die haben ja ein Schwimmbad und die machen da halt auch viel. Sie hat ja ihre Physiotherapie in der Schule. Und ich sag mal so, es ist schon angenehmer, es ist schon schöner. Also sie fühlt sich da wohl.

E: Würden sie sagen, dass sich ihr Alltag dadurch verändert hat.

M2: Nee, also die Therapien machen wir weiter nachmittags. Also da hab ich einfach feste Therapeuten und das mache ich weiterhin.

E: Okay. Ich frage das jetzt nochmal, obwohl wir das eigentlich schon hatten, wenn sie jetzt nochmal vor der Frage stünden, Grundschule oder nicht, wie würden sie sich entscheiden.

M2: Also ja ich würde wieder Grundschule sagen.

E: Ja okay, super. Dann haben wir unsere Fragen gestellt. Hast du noch was, ist dir noch was aufgefallen? (gerichtet an D.)

D: Nee. In Bezug auf die kme-Schule: Wie würden sie das einordnen perspektivisch mit der Kognition, weil das habe ich rausgehört, dass das ja eher ein negativer Aspekt ist

M2: # Das Lernniveau# einer Förderschule ist völlig anders, als bei Regelschulen. Das ist wirklich ganz niedrig, also wirklich die Lerninhalte und das Lernniveau ist ja also fernab von allem was man so kennt.

D/E: Ja, ja

M2: Also sie ist ja jetzt noch nicht so lange da, aber ich habe jetzt auch schon mit anderen Eltern gesprochen, die ihre Kinder von Anfang an da hatten und die sagen alle durch die Bank, also wenn man Ansprüche an das Lernen oder an die kognitive Förderung stellt, dann ist dein Kind hier fehl am Platz.

D/E: Hmh.

M2: Und es ist auch nochmal so, was auch auf der Förderschule ist, dass Kinder wie K. mit so einer Behinderung, da auch durchs Raster fallen, weil der Unterricht ist auch nur auf Kinder ausgelegt, die sprechen und schreiben können. Da gibt's auch kein Unterrichtsmaterial, was auf sie angepasst ist. Die kriegen genauso Arbeitsblätter und die sitzen im Kreis und unterhalten sich, was für K. völliger Unsinn ist, die kriegen Bilder zum Ausmalen hingelegt, was bei K. auch nicht funktioniert. Da ist das System da Lerninhalte zu vermitteln, ist genau das gleiche wie in der Grundschule, nur auf einem ganz niedrigen Niveau.

E: Und gibt es so einen UK-Unterricht?

M2: Ja gibt es. Der ist natürlich auch anders als ich das mache, da werden basic UK Sachen gemacht. Aber Gott sei Dank, hab ich jetzt mit der UK-Lehrerin von K. sind wir auf einem guten Weg.

D: Aber verstehe ich das richtig, dass sie nach wie vor auch sich in dieser, also sich nicht raus ziehen können, weil auch da das System es nicht hergibt.

E: Okay.

D: Okay. Und perspektivisch gesehen, also wie stehen die Chancen für die Förderschule für sie, weil – weil wenn, wie sie sagen, die Kognition oder das Lernniveau

M2: # Also sie geht jetzt auf diese Schule#, um, das ist das Ziel, um ihre selbstständige Kommunikation zu fördern.

D: Okay

M2: Also das ist jetzt Ziel weshalb sie auf diese Schule geht, damit sie eben ja lernt mit ihren Hilfsmittel zu kommunizieren. Selbstständig Sachen zu äußern. Also das wir aus diesem Abfrage-Status mal herauskommen. Sie soll einfach lernen, mit ihren Möglichkeiten selber initiativ zu kommunizieren. Das ist das Förderziel. Und das ist jetzt so der Hauptfokus und wenn ich merke, dass sie da überhaupt keinen kognitiven Input bekommt in der Schule, dann mache ich das privat, also dann kriegt sie einen Privatlehrer.

D: Hmh okay. Um die Lücken des Systems dann wieder aufzufüllen?

M2: Hmh (bestätigend)

E: Also ich versuche das jetzt nochmal zusammen zu fassen, beides waren nicht die Glanzlösungen für sie, richtig?

M2: Nein, nein also das ist definitiv so, für Kinder wie K. gibt es keine perfekte Schule, die Schule muss erst noch gemacht werden.

E: okay, gut, haben sie noch Fragen an uns oder etwas was Ihnen auf dem Herzen brennt?

M2: Ne, also ja doch, so rein informativ, die Leute die sie Befragen, was für Einschränkungen haben die? Außer das Down-Syndrom?

D: Da haben wir tatsächlich kein Kind. Gestern war Infantile Cerebralparese.

M2: Ja genau, das sind die beiden Klassiker der Inklusion.

D: genau, ja ja ja.

E: und die anderen wissen wir noch nicht ganz genau, also – sind noch gespannt was auf uns zu kommt.

M2: Ja also ich würde sagen, außer so ein bisschen Autismus-Spektrums-Störung, Cerebralparese und Down-Syndrom, gibt's eigentlich so gut wie keinen, der das Thema Inklusion durchgezogen hat.

E: Ja wir sind gespannt, was da noch kommt. Also der Schüler gestern war tatsächlich auf der Regelschule, also auf der Realschule schon, und

M2: Und ist dann wieder zurück?

E: Ja. Also sehr ich denke doch auch vielfältig, was wir rauskriegen.

D: Ja, hoffentlich,

E: Ja dann vielen, vielen Dank, für Ihre Zeit

D: Für die Zeit auf jeden Fall

E: Und für Ihre Bereitschaft uns davon zu erzählen, ihren Erfahrungen.

M2: Ja, aber das ist wirklich, also dass das ich hab mich also auch oft mich mit anderen Leuten unterhalten und ja die Lehrer der Regelschule, die sind da einfach mit überfordert.

13.1.5.3 Transkript Interview 3 - 24.10.2016

E: Genau. Also wird auch trotzdem so sein, dass kein Rückschluss auf sie möglich ist. Wir werden das alles auch anonymisieren.

M3: Ja also. Das würde ich auch vor einem größeren Gremium genauso sagen, also.

E: Okay, ja gut. Ja zu Beginn würden wir gerne mal abfragen zu ihrem Kind. Also wie alt ist es, Mädchen, Junge.

M3: Ja, also wir haben einen Sohn, den L. Der ist 11 und der wurde nach einer ganz normalen Schwangerschaft, einer relativ komplizierten Geburt auch erst mal als gesundes Kind in Anführungsstrichen geboren. Zeigte dann aber halt so ein paar Entwicklungsverzögerungen. Eigentlich sagen wir mal so nach dem ersten halben Jahr. Ich persönlich weiß nicht, also ich bin da mir noch nicht so sicher, ob es da Impfzusammenhang gibt oder nicht. Das ist ja so ein Thema was immer mal wieder diskutiert wird. Also ich meine schon, dass es einen Zusammenhang zwischen einer Bilderbuchentwicklung in den ersten Wochen, also in den ersten 5/6 Monaten und dann auf einmal kamen so die ganzen Impfungen und dann wurde es problematisch. Mag Zufall sein, weiß ich nicht. Naja jedenfalls die Entwicklungsverzögerungen waren dann erstmal im Bereich, der hatte nicht viel Körperspannung und war also immer so ein bisschen floppy, so nannte man das Floppychild, also so ein bisschen, hat sich nicht so richtig gespannt, hat aber seine Entwicklungsschritte trotzdem alle gemacht, aber etwas später. Also er hat zum Beispiel auch erst mit 18 Monaten laufen gelernt. War aber so kognitiv immer sehr sehr fit. Also hat schon ganz früh auch in seinem Buch auf Bilder gezeigt, das hat er glaub ich schon mit 18 Monaten zum Teil gemacht, also sehr sehr früh, aber es war halt irgendwann so, dass er halt angefangen hat so ein bisschen sich nur mit so seinen Themen zu beschäftigen, wobei dann am Anfang Autismus-Spektrum-Störung immer ausgeschlossen wurde, dann war es mal wieder so ein bisschen im Spiel, dann war es mal wieder so ein bisschen nicht im Spiel und der finale Test hat dann letzten Endes im SPZ – also ich muss noch sagen, wir sind die ganze Zeit im SPZ immer in Betreuung, erst in D. im SPZ im ev. Krankenhaus und jetzt halt seit paar Jahren hier in R. und haben dann jetzt auch mal diese Testung gemacht, die auch wirklich, also er hat ein Touch davon, aber definitiv kein Vollbild und ist halt auch im oberen Begabungsprofil, also ist schon relativ fit. Kann das aber auf Grund einem relativ starkem ADHS – also das ist, was es jetzt ist. Nein, ADS ohne H- nicht abrufen. Also der ist halt eher so ein gemütlicher Junge, der total lieb ist, der eigentlich Kinder total gerne hat, also andere Kinder, aber manchmal so ein bisschen ungeschickt im wie mach ich das jetzt ist. Sag ich mal so. Und der leider aber in der Schule sein hohes Begabungsprofil, also der konnte zum Beispiel schon weit bevor er in die Schule gekommen ist hat er sich selber Lesen beigebracht und konnte schon ganz früh im 1000Bereich rechnen und so und das kann er aber letzten Endes, je weiter die Schullaufbahn jetzt so geht da nicht wirklich abrufen, weil er einfach total verträumt ist, und sich lieber mit seinen Themen beschäftigt. Also da hat er schon sag

ich mal so diesen Asperger-Touch, dass wenn er ein Thema hat, so weiß ich nicht. Ein Thema zum Beispiel StarWars, dann hat er jedes Buch davon gelesen, jedes von diesen ganzen Enzyklopädien, alles alles alles. Und damit kann er sich natürlich Stunden lang beschäftigen, aber wenn es dann darum geht in der Schule jetzt und hier das abzurufen, dann fällt ihm das halt einfach schwer.

E: Und auf welche Schule war er jetzt vorher und auf welcher ist er jetzt?

M3: Er war zuerst, also er hat ein Umzug mitgemacht als er 3 war. War zuerst im normalen Kindergarten, ist dann in einen integrativen Kindergarten gekommen, auch als integratives Kind. Und dann als es um die Grundschulzeit ging in eine integrative Grundschule gekommen, die das Modell hat: die ersten 2 Jahre sind so eine Einführungsstufe, in der das Kind 1, 2 oder 3 Jahre bleiben kann, dann gibt es allerdings nochmal einen Lehrerwechsel dritte und vierte Klasse und ja. So integrative Grundschule war das halt und auf Grund der schlechten Erfahrungen in der dritten und vierten Klasse muss man sagen, haben wir uns dann letzten Endes entschieden doch auf eine Förderschule zu gehen.

E: Und da haben sie sich jetzt für die in #W., die LVR'?

M3: Für Körperbehinderte ja genau. Das war auch nochmal ein relativ großer Akt, den dann dahin zu kriegen, weil die nehmen zwar Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung, die er ja aber eigentlich nicht hat, die dann aber für das Verfahren ins Papier gebracht haben, weil ich halt den Hr. Sch., das ist der Leiter vom SPZ R., sehr gut kenne und ich auch da arbeite. Also ich arbeite nicht im SPZ, aber im Krankenhaus und dadurch haben wir sozusagen für das Verfahren ihn auf die Förderschule zu bekommen letzten Endes auch ein Trick anwenden müssen.

E: Und ist er Sohn auf bestimmte Hilfsmittel oder Pflege angewiesen?

M3: Nein, also der ist völlig selbstständig, hat auch kein Rollstuhl oder also gar nichts.

E: Und gibt es irgendwie besondere familiäre Strukturen, also Geschwister hat er nicht?

M3: Keine Geschwister, er ist ein Scheidungskind, aber lebt jetzt auch schon seit Jahren in einer, also ich in meiner neuen Partnerschaft mit einem Halbgeschwisterchen was halt immer mal da ist und mal nicht da ist, weil es die Tochter meines Freundes ist. Hat aber auch noch ganz engen Kontakt zu seinem Papa. Das kommt vielleicht auch noch dazu. Der Papa kommt aus Cuba. Und der ist halt, am Anfang hat man manche Sachen so mit der Sprache und so, obwohl er jetzt perfekt spricht. Wegen der Zweisprachigkeit war das manchmal auch so ein bisschen verwaschen sag ich mal, obwohl der also letzten Endes er versteht in Spanisch alles, ganz aktiv für Deutsch entschieden.

E: Ja, wir haben einmal hier so eine Abbildung zur motorischen Entwicklung. Vielleicht können sie sich das einmal kurz anschauen und ihren Sohn kurz zuordnen.

M3: (Tippt auf Level 1)

E: Das habe ich mir jetzt nach ihren Schilderungen schon gedacht.

M3: Ja also der fährt Fahrrad. Aber es dauert immer länger. Also zum Beispiel Fahrrad fahren hat er erst dieses Jahr gelernt. Das haben wir ganz lange geübt und irgendwann hat jetzt mein Freund letzten Endes die also zu sagen, wir haben hier so eine Bahntrasse. Da hat er gesagt, so jetzt wird Fahrrad fahren gelernt. Dann ist er mit ihm 2 Stunden dahingegangen und dann konnte der das aber auch. Beim Schwimmen war das genauso. Ich bin mit dem 5-mal in den Schwimmkurs gegangen und es hat nichts gefruchtet. Und dann, als ich so gedacht habe, jetzt habe ich keine Lust mehr ich versuche es noch einmal, kam da nach einer halben Stunde dahin und da schwamm der, wie ein Fisch im Wasser. Und so war das bei allem. Beim Laufen war das auch so. Ganz lange ist der halt gekrabbelt und dann habe ich den halt irgendwann mal im C&A halt im Kinderwagen sitzen lassen und da kam ich zurück und da war mein Kinderwagen leer und da ist mein Kind durch den C&A gelaufen.

E: Ja so kann das dann manchmal gehen. Ja das ist war ja einfach. Dann können wir jetzt zu unseren Fragen kommen. Gab es in der Grundschule bestimmte Unterstützungsmaßnahmen?

M3: Also er war ja als integratives Kind gefördert und zwar aber mit emotionalem Förderschwerpunkt und ich sag jetzt mal so: in der ersten und zweiten Klassen ist der L. komplett mitgeschwommen. Weil der natürlich sich den Stoff der ersten und zweiten Klasse vorher schon selber angeeignet hat. Da ist auch die Problematik gar nicht so zum Tragen gekommen. Da haben die Lehrerinnen auch den Schwerpunkt eher in der Unterstützung gestellt. Das waren halt eine Klasse mit 25 Kindern und 2 Lehrerinnen mit einer Sonderpädagogin und einer normalen Grundschullehrerin und da haben die wirklich eher// Der wurde aber immer zielgleich unterrichtet. Also von Anfang an. Und da haben die eher so den Förderschwerpunkt dahin gesetzt ihn in die Klasse zu integrieren und ihn da somit Teil der Klasse werden zu lassen. Weil er einfach, dadurch, dass er so lieb ist, viele Dinge auch nicht einfordert.

E: Und sie hatten gerade gesagt, eine Doppelbesetzung war in der Klasse. Waren die auch immer zu zweit oder...?

M3: Ja, die waren immer zu zweit und das war ein ganz tolles Lehrerinnenteam. Die haben so seit 15 Jahren zusammengearbeitet. Das war auch eine der ersten Schulen, hier in R. zumindest, die integrativ als Grundschule tätig war und diese beiden waren von Anfang an zusammen und das hat man denen als Lehrerinnenteam auch angemerkt, aber auch menschlich. Die waren einfach überhaupt nicht defizitär orientiert, sondern es ging immer um die Ziele und das was das Kind kann und was das erreicht hat und so waren auch letzten Endes die Zeugnisse in den ersten beiden Jahren. Das war also da war dann auch mal das Gespräch, ihn nur ein Jahr in dieser Eingangsstufe zu lassen und so, aber dann kam halt der Wechsel in die 3./4. Klasse und der hat überhaupt nicht mehr funktioniert. Weil da kam er halt zu 2 Lehrerinnen, die sehr sehr ehrgeizig waren, weil in dieser Grundschule halt ein relativ großer Teil der Kinder

auf das Gymnasium gingen und die haben halt eine sehr sehr ehrgeizige Struktur sowieso gehabt und auch der Wechsel zwischen dem was gefordert war in der ersten und zweiten Klasse und dann in der dritten/ vierten, das war für den L. überhaupt nicht nachvollziehbar. Weil auf einmal sollte der irgendwie halbstündige Aufsätze schreiben und da war der natürlich überhaupt noch gar nicht. Und da kam natürlich auch diese Problematik, dass er sich schlecht konzentrieren kann, dass er sich schlecht orientieren, also auch ganz praktisch Dinge nicht annehmen kann, sodass man mittlerweile auch sagt, dass er auch so einen gewissen dyspraktischen Teil einfach in sich hat, der von diesen Lehrerinnen überhaupt nicht. Also da gab es auch kein Nachteilsausgleich. Also da sind einfach Geschichten passiert, die dürfen überhaupt nicht passieren. So wie dass er zum Beispiel. Eine Zeit lang hatte er schlechte Augen und sollte eine Brille tragen und er hat die Brille gehasst. Und dann haben die Lehrerinnen ihn gefragt: „Hast du deine Brille dabei?“ und dann hat er immer gesagt: „Nein, die habe ich zu Hause vergessen.“ Und dann haben die eben halt ihn den Tornister ausschütten lassen vor den andern Kindern und dann haben die mich angerufen in seinem Beisein und haben gesagt: „Ja, L. hat wieder gelogen.“ Also auch schon sehr beschämendes Verhalten. Aber auch so Geschichten, wie: die haben dann in Geometrie irgendwas mit einem Spiegel gemacht und alles Visuelles ist für den L. unwahrscheinlich spannend, weil der ein sehr gutes visuelles Gedächtnis auch hat. Und dann hat der auch irgendwie sich halt immer weiter diese geometrischen Formen angeguckt und hat irgendwie angeblich dreimal auf L. nicht reagiert. Aber auf eine rein verbale Äußerung reagiert so ein Kind, was in einer anderen Welt ist, einfach nicht. Und so einfache Hilfsmittel, wie mal hingehen und an die Schulter fassen, das haben die überhaupt nicht mitgekriegt. Stattdessen musste er immer in den Pausen in der Klasse bleiben und immer 50-mal schreiben: „Ich muss auf meine Lehrerin hören.“ Also so Geschichten. Und jeder Elternsprechtag wurde ein Alptraum, weil man einfach nur noch gesagt bekommen hat, was das Kind nicht kann und natürlich wurden dann auch die Noten entsprechend schlechter, weil was auch noch dazu kommt, er natürlich auch in der Ganztagsbetreuung war, in der OGS, wobei die OGS dort sehr sehr gut war, aber aus seiner Klasse waren einfach auch sehr viele Kinder in der Hausaufgabenbetreuung. Das heißt auch in der Hausaufgabenbetreuung waren natürlich irgendwie 20 Kinder, sodass man da auch nicht sich auch nochmal so ein bisschen mehr konzentrieren konnte. Und ich habe dann auch mehrfach bei den Lehrerinnen so Nachteilsvorteil einfach eingefordert und dann hieß es: „Ja den geben wir ihm schon. Wenn er den einfordert, dann bekommt er den schon. Er könnte ja die Klassenarbeit länger schreiben.“ So. und dann sind aber auch wirklich dann so Sachen passiert in der Klassenarbeit wie, dass es ein Aufgabenblatt gab und die Lehrerin halt am Anfang einmal gesagt hat: „Macht die Rechenwege auf einem zweiten Blatt.“ Das hat der L. aber nicht mitgekriegt. Dann hat der alles im Kopf gerechnet, hat es auf dieses Blatt geschrieben, hat natürlich viele Fehler gemacht, weil ihm natürlich die Rechenwege total gefehlt haben. Weil er aber dann in dem Moment nicht auf die Idee kommt zu sagen: „Hallo. Wo soll ich das

hinschreiben.“ Und die Unterstützung kam aber nicht. Und wenn ich das dann bei den Lehrerinnen angemerkt habe: „Warum haben sie nicht zwischendurch nochmal gesagt L. das musst du auf dem Blatt machen. Hier ist ein Blatt.“ Ja das hätte er sich ja vorne abholen können. Also das war sehr belastend. Und dadurch haben seine schulischen Noten auch sehr gelitten. Dann haben die Lehrerinnen halt irgendwann gesagt: „Der brauch einen Integrationshelfer“, weil das überhaupt nicht zu schaffen sei mit ihm. Und, wenn man das Kind kennen würde. Es ist wirklich zu schaffen. Aber natürlich für die Lehrerinnen vielleicht nicht. Und dann hatte eine Integrationsbegleitung jetzt das letzte Jahr. Aber das hat jetzt, muss man einfach auch mal sagen, an den Noten überhaupt nichts getan, weil die natürlich auch von der Qualifizierung her. Ja diese Integrationshelfer sind ja, zu mindest die die wir hatten, das war irgendwie. Es gab dann auch nochmal ein Wechsel der Integrationshelfer und die haben dann immer nur zu ihm gesagt: „Du musst dich jetzt konzentrieren. Du musst dich jetzt konzentrieren.“ Als wenn das irgendwie was gebracht hätte. Sodass wir dann irgendwann überlegt haben, was sollen wir mit dem Kind jetzt machen? Er hat jetzt Noten mit einer Hauptschulempfehlung, Haupt- oder Gesamtschulempfehlung und dann bin ich auch hier in R. zur Sekundarschule gegangen und habe mir das angeschaut. Habe auch ein Gespräch mit dem Direktor hier von der Gesamtschule, S.-S.-G., geführt und der war auch sehr sehr nett und ich glaube auch, dass das eine sehr sehr gute Schule ist, aber dieser ganze Komplex Gesamtschule der war für uns einfach erstmal natürlich einfach ein riesen Ding. Also diese gigantische Schule mit 1300 Kindern und sehr großen Klassen. Obwohl man uns dann eben damals zugesagt hat, dass die integrativen Klassen kleiner würden, nur 28 Kinder und ich ganz ehrlich den Eindruck hatte, dass weder die Sekundarschule (Handy der Mutter klingelt – Unterbrechung) Dass ich irgendwie den Eindruck hatte, dass die überhaupt noch nicht wissen, wie die mit dem Thema umgehen sollten. Ja da sind dann mal die kommen dann halt mal die Sonderschullehrer, aber also mir konnte zumindest zu dem Zeitpunkt der Anmeldung, der natürlich immer so ein halbes Jahr oder so, der ist ja meistens im Dezember. Da konnte mir keiner wirklich sagen, wie das denn aussehen würde. Und das klang für mich nach einem großen Experiment. Und diesem Experiment wollte ich meinem Kind einfach nicht aussetzen, weil ich natürlich weiß, dass der eine gute Begabung hat und ich einfach denke, wenn der dann da in so einem riesen Moloch ist, sich zurechtfinden muss, die Schule natürlich auch durch das erste Jahr, das kann man der Schule vielleicht noch nicht mal vorwerfen, dass da überhaupt keine Konzepte, die vielleicht mal in irgendeiner Form erprobt sind oder so. Wenn es jetzt wenigstens noch so gewesen wäre, dass man gesagt hätte: „Das Konzept aus den bisherigen Jahren mit einem festen Lehrer geht erstmal weiter, bis ein anderes Konzept da ist und wir lassen es dann auslaufen.“ Oder irgendwie sowas. Aber von da sind zwei Lehrer zu da ist ein Lehrer und da kommt ab und zu mal irgendwer dazu; das erschien mir nicht wirklich durchdacht.

E: Ja, ich habe nochmal eine Frage zur Grundschulzeit. Sie hatten ja gesagt: in der dritten/vierten Klasse Nachteilsausgleiche gab es nicht.

M3: Nein.

E: Und in den ersten zwei Schuljahren die Lehrerinnen, was haben die da so angeboten an Nachteilsausgleichen?

M3: Ja die haben sie natürlich, dadurch, dass sie sich um das fachliche, weil er das alles wusste, nicht wirklich kümmern mussten, die haben ihn einfach glaub ich mehr so in diesen ganzen sag ich jetzt mal in diesen ganzen sozialen Geschichten gefördert. Also in allen Kreisgeschichten und haben ihn auch ganz bewusst solche Aufgaben wie Tafeldienst und solche Geschichten, aber auch da ist, also ich sage jetzt mal, im Rahmen von ich sag jetzt mal sowas wie, was er jetzt manchmal von seinen Lehrerinnen bekommt. Wenn da so ein organisatorisches Problem ist, dann machen die ihm zum Beispiel haben die ihm so ein Plan gemacht und laminiert. Erst mache ich das, dann das. Also so Strukturierungshilfe und sowas. Sowas haben wir in der ganzen Grundschulzeit nicht erlebt. Aber ich habe immer das Gefühl gehabt, dass es so ein bisschen daran lag, dass die Kinder, die entweder eine eindeutige körperliche Behinderung hatten oder, die ein eindeutigeres Bild als eine kombinierte Entwicklungsstörung mit eventuell autistischen Zug. Also ich habe das Gefühl, dass man es nicht nur der Schule unbedingt vorwerfen kann, sondern dass man auch so ein bisschen sagen muss: mit dem Krankheitsbild an sich, sind glaube ich Schulen überfordert. Weil wo steckt man so ein Kind hin? Eigentlich würde ein Kind, was einen leichten Autismus hat ja auf eine Schule für emotionale Förderung gehören. Aber da kann man ja so ein Kind nicht hinstecken, weil zumindest das, was hier die ES-Schule ist: das ist ein Auffangbecken für wirklich sozial gestörte Kinder sag ich jetzt mal. Die in ihrer Interaktion, die Aggressionsproblematiken haben. Da kann man ja so ein Kind nicht hinstecken. Und das ist halt und auf eine Schule für geistig Behinderte gehört er mal gar nicht. Und was bleibt da noch? Also da bleibt irgendwie überhaupt kein Slot sag ich jetzt mal, wo so ein Kind hingehört.

E: Und würden sie sagen, dass irgendwie auch Rücksicht genommen wurde in der Stundenplanung oder Raumplanung oder irgendwie?

M3: Nein, gar nicht. Also das wurde auch in der Grundschulzeit. Da wurde jetzt auch nicht, also, dass er zum Beispiel sag ich mal. Also dadurch, dass wir ja auch wirklich häufig im SPZ waren gibt es auch wirklich super Einschätzungen von allem. Und ich sag jetzt mal auf das was in den SPZ-Bögen, was in dem SPZ. Also ich habe das immer abgegeben, was als neuester Brief von SPZ da war. Ich kann nicht sagen, dass ich irgendwie den Eindruck hatte, dass da überhaupt einer, ich sag mal auf die Aufmerksamkeitsspanne oder so, Nein. Also der ist da mitgelaufen und wurde dann wie gesagt ab der dritten/vierten Klasse wurde ja das weswegen er in der Förderklasse war eigentlich das Problem. „Der kann sich nicht konzentrieren!“

E: Und würden sie sagen, dass die Kooperation zwischen ihnen und der Schule bzw. den Lehrern – war die eher gut, oder?

M3: Nein. Zum Beispiel ist es so, als die mit dem Wechsel. Also ich sage mal so. Mit den beiden Lehrerinnen in den ersten zweiten Klasse war das. Ich glaube, dass das ganz stark von der Motivation des einzelnen Lehrers abhängt. Und diese beiden, die in den ersten beiden Jahren waren, die waren einfach unwahrscheinlich daran interessiert. Die haben auch mal angerufen, wenn irgendwie. Also das war ganz positiv. Und dann kam dieser Wechsel und da hat mich schon gestört, dass auch für die ich sag jetzt mal für die Eltern, die diesen Wechsel mit ihren integrativen Kindern durchgemacht haben. Weil diese Erfahrungen, die ich gemacht habe, die wurden schon restlos von den anderen integrativen Eltern an dieser Schule geteilt. Das zum Beispiel nie gesagt wurde welche Lehrer bekommen unsere Kinder denn jetzt. In welcher Klasse landen die. Weil da gab es zum Beispiel mehrere integrative Teams und der L. hatte im Vorfeld, als es um die Einschulung ging, weil es war auch ein bisschen komplizierter, weil wir in einem anderen Stadtteil gewohnt haben und wir mussten so zu sagen umziehen, damit er überhaupt auf diese Schule kommen konnte, weil er ansonsten auf eine integrative Schule in so einem sozialen Schwerpunkt gemusst hätte, weil dass die nächst nähere zu unserem Wohnort gewesen wäre, mussten wir auch umziehen. Und da hatten wir kurz die Überlegung, ob der L. früher eingeschult wird, weil wenn man eine Frühereinschulung macht, dann kann man das mit der regionalen Nähe zur Schule irgendwie umgehen. Und dazu ist dann eine Probeweche in der Schule schon einmal gewesen. Und da war er halt bei einem anderen Lehrerinnenteam, was zum Beispiel die Alternative in der dritten und vierten Klasse gewesen wäre. Aber das wurde man gar nicht gefragt. Also es gab auch keine Vorstellung der neuen Lehrer oder so. Weil hätte man mir die beiden in der zweiten Klasse irgendwann vorgestellt mit dem Konzept was die hatten, was sicherlich für die Regelschüler ganz toll war und die sind auch auf das Gymnasium gekommen und so, super. Aber hätte ich gewusst, dass das für mein Kind nicht funktioniert. Und ich hätte mir da einfach viel mehr Entscheidungsmöglichkeiten gewünscht und auch Mitspracherecht überhaupt.

E: Also mehr Informationen?

M3: Ja, absolut. Integrative Eltern wurden zu keinem Zeitpunkt jemals gesondert informiert. Oder haben auch mal, was ich mir zum Beispiel auch gewünscht hätte, so ein Wort wie ‚Nachteilsausgleich‘ das habe ich mir irgendwo hergeholt. Beziehungsweise also wir die Gespräche mit dem Jugendamt geführt haben, als es um den Integrationshelfer ging, da hatten wir einen total fähigen Sozialarbeiter. Der Herr, wie hieß der denn? Weiß ich nicht mehr. Aber es war ein total netter Typ und der hat solche Wörter überhaupt auch erstmal richtig in den Raum geschmissen. Und der ist dann auch hinterher ab und zu mal zu Gesprächen mit den Lehrerinnen mitgekommen und hat auch dann im Nachgang zu mir gesagt: „Okay, die sind schon sehr defizitär gewesen.“ Und ich bin mir relativ sicher, hätten wir jetzt dieses andere Lehrerinnenteam bekommen, wäre es vielleicht auch ein bisschen anders gelaufen.

Obwohl ich mir nicht sicher bin, ob das meine Entscheidung letzten Endes dann tatsächlich auf eine Förderschule zu gehen, geändert hätte.

E: Und wie war das Verhältnis zwischen ihrem Sohn und seinen Mitschülern, also?

M3: Ja, also der war da akzeptiert, aber Freundschaften gab es da nicht. Also es gab zwei Freundschaften in der Schule mit Kindern, die noch aus der ersten/ zweiten Klasse waren, weil da war ja so zu sagen Kinder aus der ersten, zweiten waren ja zusammen und da hatte er ein freundschaftliches Verhältnis, aber in der Klasse gar nicht. Also der hat das alles mitgemacht, weil er einfach lieb ist, aber das jetzt mal irgendjemand. Also eine Einladung zum Geburtstag oder so, aber das gab es in der Form nicht.

E: Okay, und würden sie sagen, das hat ihren Sohn auch belastet?

M3: Nein, der ist ja total mit sich im Reinen. Also für ihn waren das auch seine Freunde. Er hat da nicht mehr eingefordert. Aber jetzt merkt er natürlich plötzlich jetzt in der neuen Schule ist das natürlich ein bisschen anders und da ist natürlich ein viel größeres. Wir und wir sind Freunde und so. Aber das hat ihn nicht wirklich gestört, nein.

E: Ja okay. Und wie ist ihr Sohn mit den Lehrern ausgekommen?

M3: Nein, das fand er schlimm. Also das war, wir haben das heute Morgen noch gesagt, weil heute jetzt der erste Ferientag wieder zu Ende war, das war früher so nach jedem Ferien fing eigentlich schon so fünf Tage vorher das Weinen an. Und jeder Sonntag war ein Alptraum. Der ist dann nicht gerne hingegangen.

E: Das bezieht sich jetzt aber vor allem auf die dritte/ vierte Klasse?

M3: Ja ja genau. Auf die dritte/ vierte Klasse genau. Auf diese Lehrerinnen halt. Weil der das natürlich schon gemerkt hat, dass da auch wirklich. Das war auch sehr offensichtlich. Besonders die Regelschullehrerin hat sich so ein bisschen daraus gehalten und die Sonderschullehrerin, die war irgendwie, obwohl die gar nicht, also die war sag ich mal mein Alter vielleicht sogar ein bisschen jünger wie ich. Also sagen wir mal so Anfang 40 oder so, also ein bisschen jünger als ich. Aber die war halt irgendwie wie so vom alten Schlag. Mit Härte und Disziplin. So also die war so, die war sehr sehr um ihre eigene Abgrenzung so bemüht, was ich manchmal auch verstehen kann, dass man das muss bei bestimmten Kindern. Aber es gibt halt Kinder, das wurde dann zum Beispiel auch total problematisiert. Der L. ist ein sehr liebevolles Kind und hat auch umarmt und so. Und da kam halt auch mal so was wie: er würde unanständig anfassen und so Geschichten. Also da, wir haben wirklich alles miterlebt. Und er hat garantiert kein sexualisiertes Verhalten. Überhaupt nicht. Der brauchte das einfach manchmal, weil der halt auch so dieses, was manche Kinder mit Autismus haben, oft dieses Flattern so gehabt hat. Und wenn man ihn dann einfach gehalten hat, dann war das gut. Und da hatte die unwahrscheinlich schlecht zulassen auch.

E: Also gab es da so ein Nähe-Distanz-Problem?

M3: Ja genau. Ein Nähe-Distanz-Problem.

E: Okay.

M3: Das ist natürlich jetzt in der neuen Schule hat sich das völlig erledigt. Aber einfach die Tatsache, dass man das dann konnte, dass man einfach auch mal angefasst wird, hat das Thema eigentlich erledigt.

E: Okay. Und zu den anderen Mitarbeitern der Schule. Also sie sagten dann ja, es gab eine Schulbegleitung. Würden sie sagen das Verhältnis war gut?

M3: Ja das war in Ordnung. Und auch in der OGS. Die haben den, also die waren ganz ganz toll. Diese OGS-Mitarbeiterinnen, die waren unwahrscheinlich kompetent und sehr. Die haben das total gut hingekriegt. So zu integrieren und haben halt auch Situationen richtig eingeschätzt. Die haben den als Kind, glaube ich, viel mehr wahrgenommen, wie er wirklich ist, als jetzt die Lehrerinnen. Oh Gott. Sie sehen ein emotionales Thema.

E: Ja, ja. Okay. Und die Schulleitung, hatten sie da irgendwie Kontakt mit auch jetzt vor der Einschulung vielleicht?

M3: Ja, also das war so. Vor der Einschulung hatten wir mit der Direktorin Kontakt und der war auch sehr gut. Diese Direktorin ist dann aber zur Schuldirektorin von der Stadt, wie heißt das nochmal? Stadt...

D: Schulaufsicht von der Stadt.

M3: Genau. Berufen worden. Da gab es eine Übergangsdirektorin und dann gab es eine neue Direktorin. Und die neue Direktorin, die war zwar nett, aber die hat jetzt um dieses ganze Thema mit Integration sich überhaupt nicht gekümmert. Also das war, es gab auch nichts so jetzt wie ich das sag ich mal so jetzt kenne von der Schule. Da gibt es ja ständig irgendwelche Briefe, wo nochmal was steht und nochmal was auf was hingewiesen wird. Also das gab es gar nicht. Es gab an der Schule klar mal so einmal im Jahr so irgendwie so ein Ding, aber jetzt bezogen auf die integrativen Kinder, nein.

E: Okay. Und würden sie sagen, dass ihr Sohn eine besondere Stellung in der Klasse hat oder war vielleicht die Gesamtsituation für die Klasse insgesamt schwierig?

M3: Also da waren ja glaube ich vier oder fünf Kinder mit integrativen Hintergrund, wobei der L. der einzige war, der halt zielgleich unterrichtet wurde, was seine Situation auch nochmal besonders gemacht hat. Weil in Klassenarbeiten zum Beispiel es eben auch oft so war: da ist die Sonderschullehrerin eben mit den anderen integrativen Kindern in der Klassenarbeit rausgegangen und L. saß dann natürlich alleine in der Klassenarbeit. Was natürlich irgendwie auch unlogisch ist. Weil nur, weil man zielgleich unterrichtet wird, hat man ja trotzdem noch das Anrecht darauf, dass man vielleicht gesagt bekommt: „Guck nochmal auf diesen Zettel.“ Oder auch in einem anderen Raum zu sitzen, wo es ruhiger ist oder so. Also diese einfachen Mittel. Und

die, insofern war L. natürlich hatte er schon eine Sonderstellung, aber eher im Sinne von, der ist einfach völlig untergegangen. Also der war total un-, also der war einfach wurde finde ich überhaupt nicht beachtet im Sinne von seiner Besonderheit. Der ist so mitgelaufen, weil er lieb war, ansonsten wurde der eigentlich aus meiner Dafürhalten, sich selbst überlassen.

E: Und so generell das Klassenklima?

M3: Das war ein gutes Klima. Weil das war auch muss man sagen. Wir hatten zwar ganz gemischten soziokulturellen Hintergrund. Das waren alles sehr sehr liebe Kinder. Da waren keine irgendwie so völligen Querschläger oder irgendwie so. Also das gab es in der Klasse nicht. Es war sehr nett. Also auch von den Eltern her. Man hat das ja schon auch gemerkt, so an Elternabenden und so, dass das ein nettes Verhältnis war.

E: Und ist denn die Klasse insgesamt mit den zwei Lehrerinnen dann nicht so klargekommen?

M3: Nein, nein. Das wurde neu gemischt. Also es war sozusagen so, dass aus den ganzen ersten. Also diese Schule hatte so viele Konzepte, weil das. Zwei Gleise waren Montessori-Gleise. Da war es ja nochmal ganz anders. Dann gab es, dann war die Schule ansonsten fünfzügig. Also es gab noch drei Züge, die sozusagen, Regelschule waren mit der offenen Eingangsstufe und dann wurden sozusagen die Kinder aus diesen drei zweiten Klassen, die in dem Jahr dann den Wechsel gemacht haben, wurden dann neu aufgeteilt auf drei neue Klassen, wobei davon zwei integrativ waren und eine Klasse dann nicht mehr integrativ.

E: Okay. Das heißt, die Kinder waren auch nochmal neu durchgemischt.

M3: neu durchgemischt.

E: Ahja. Und wie würden sie Grundschulzeit bewerten in Bezug auf das Wohlfühlen ihres Sohnes?

M3: Ja. Erste, zweite Klasse völlig okay und dritte, vierte Klasse war das eher ein Kampf, also.

E: okay. Das kam jetzt auch schon ein bisschen durch. Und wenn sie jetzt nochmal zurückdenken: Welche Gründe haben sie denn wirklich im Endeffekt bewegt auf die Förderschule zu gehen?

M3: Also es kommt dazu, dass eine Bekannte von mir Lehrerin an der Schule ist und ich dadurch natürlich diese Schule schon kannte. Und wir haben das am Anfang immer so ein bisschen ausgeschlossen, weil das halt eine Hauptschule ist und wir natürlich am Anfang immer noch in der Hoffnung waren, dass natürlich anhand seines Begabungsprofils auch tatsächlich unterrichtet werden könnte. So und dann ist es aber so, ich habe mir diese Schule dann halt angeschaut, weil wie gesagt, es waren im Dezember halt diese Gespräche, was ich ihnen gerade schon gesagt habe, dass ich das Gefühl hatte, dass es keine Konzepte gab. Und ich habe händeringend dann

irgendwas anderes machen wollte. Und hatte dann so eine Option wäre eine integrative Waldorfschule gewesen und aber da gibt es halt in der Nähe keine und dass das dann schon wieder ein Umzug bedeutet hätte und man kann ja nicht ständig umziehen. So und ja, dann haben wir halt dort an der Schule eine Probewoche gemacht, wo wir schon auch also man sieht man hat dann. Also man denkt dann so an Körperbehindertenschule. Das sieht man ja auch erstmal etwas glorifizierter, als es dann tatsächlich ist. Weil man denkt dann an ein paar Kinder, die nicht laufen können oder denen ein Arm fehlt und die ansonsten aber keine großartige Problematik haben. Dann macht haben wir diese Probewoche gemacht, wo natürlich schon klar wurde: so romantisch ist das nicht. Aber trotzdem war für mich einfach klar, da sind nur elf Kinder in der Klasse. Da sind immer drei Lehrerinnen und die Kinder mit der Schwerstbehinderung haben ja auch immer nochmal ihre Krankenschwester dabei oder so ihren Integrationshelfer. Das heißt, natürlich die Kinder, die dort an der Schule kann man halt einen Haupt- oder Realschulabschluss machen. Die Kinder, die dort unterrichtet werden, die erhalten eine ganz andere 1:1-Betreuung. Und ich bin dann einfach haben wir überlegt, dass das für den L. was sein Problem auch mit der Konzentration und so angeht, dass das ihm am ehesten helfen wird. Weil ich glaube, dass es von der Menge des Stoffes her vielleicht, oder glaubte ich damals, sagen wir es mal so, dass es egal, ob man jetzt sag ich mal in einem Ganztagschulbetrieb sitzt und sich die ganze Zeit konzentrieren muss, aber da sind 30 Kinder. Oder ob man vielleicht am Tag nur 1,5 Stunden intensiv Zuwendung bekommt und den Stoff dann aber in einem anderen Setting begreifen kann. Weil man eben nicht in einer lauten Klasse sitzt. Also laut ist es da sicherlich auch, aber jede Klasse hat ein Nebenzimmer und die machen ja ein 1:1-Ding. Zumal der L. jetzt leider Gottes wieder das einzige Kind ist in der Klasse, was regelbeschult wird. Also ist das schon auch so ein bisschen, ist er jetzt in der Schule ist er schon so ein bisschen sag ich mal der Sehende unter den oder der Einäugige unter den Blinden sag ich jetzt mal so. Aber auch jetzt ist immer noch die Problematik, die er nämlich hat, dieses sich organisieren und sich konzentrieren können, ist immer noch sein größter Schuh letzten Endes. Aber trotzdem ist es für ihn, also einfach von der ganzen Entwicklung her, von seinem Selbstbewusstsein her, von seinem sich wohlfühlen her absolut die richtige Entscheidung gewesen. Weil da gibt es kein Hänkeln, da gibt es kein Du-bist-anders, da gibt es kein. Das gibt es alles nicht. Es ist alles ein Gemeinsam und wenn man irgendwie irgendwo ist, dann wird man auch mal angefasst oder so. Das ist ja ein ganz anderes, ein viel liebevolleres Setting in dieser ganzen Schule. Also.

E: Und würden sie sagen, dass ihre Erfahrung aus der Grundschule, also, dass sich da irgendwie was nennen lässt, was jetzt so schlecht gelaufen ist, weshalb sie sich dann entschieden haben für die Förderschule?

M3: Ja, also wie gesagt. Ich würde jetzt als ersten Grund einfach nennen, dass die Art der Behinderung meines Sohnes von der Grundschule überhaupt nicht in keinsten Weise aufgefangen wurde. Und einfach auch das ich das inkompetente Verhalten der

Lehrerinnen dort einfach also in der dritten/vierten Klasse. Das ist natürlich das zweite. Und das dritte ist aber für mich einfach auch dieser Wohlfühl – also mein Kind hat sich da nicht wohlfühlt. Und dann habe ich mich entschieden: okay, der kommt jetzt auf eine Schule mit noch viel viel mehr Kindern und das wird erstmal nicht so sein, dass er das bewältigen kann. Wobei ich mir halt immer auch, also ich habe mir auch mit dem Direktor von dieser Gesamtschule, weil das ist schon eine gute Gesamtschule, die auch tolle Sachen macht, dieses Hintertürchen immer noch offengehalten. Und deswegen ist halt auch unser Ziel den L. schulischen jetzt so gut wie möglich jetzt zu fördern, weil es durchaus sein kann, dass wir sagen, wenn er jetzt in die Pubertät kommt vielleicht einige Themen sich vielleicht auch anders entwickeln, dass wir dann einen Klassenwechsel machen. Wir würden den dann, er ist ja auch noch relativ jung und ist ja auch noch nie sitzen geblieben. Wir würden den dann eventuell in der siebten oder achten Klasse, mal schauen, auf die Gesamtschule stecken und ihn dann die Klasse nochmal wiederholen lassen, sodass er dann irgendwie da ankommen kann. Aber das mach ich, muss ich ganz ehrlich sagen, würde ich auch sehr sehr stark von der Meinung der Lehrerinnen dort abhängig machen. Weil die Hauptklassenlehrerin, die er jetzt hat, die war früher integrative Lehrerin an einer Realschule, also die kennt sozusagen beide Schulwelten und das würde ich ganz stark auch davon abhängig machen wie die das sehen. Also weil ich habe da absolutes Vertrauen. Also wirklich in die Schule habe ich absolutes Vertrauen, in alles was sie tun. Weil die geben so viel Feedback und die sind so erreichbar und ganz ehrlich ich glaube auch, also das klingt jetzt lustig, jedes Kind sollte auf eine Förderschule gehen, weil das was die bieten von angefangen von Skiurlaub in Italien, über so tolle AGs, über Ausflüge, die die machen, über Projekte mit dem Orchester, über also das ist so. So sollte Schule eigentlich sein.

E: Ja schön. Also sie fühlen sich da wohl oder ihr Sohn auch?

M3: Ja absolut.

E: Aber ich habe das jetzt auch so verstanden, Inklusion bzw. Integration ist jetzt noch nicht total ausgeschlossen? Das ist schon auch ein Weg, den sie nochmal in Betracht ziehen würden.

M3: Nein, wenn ich jetzt sehen würde, sagen wir mal, L. hat sich in der Schule gut entwickelt und die schulischen Leistungen sind so, dass man ihm das zutrauen kann, und dann würde ich auf jeden Fall nochmal das Gespräch mit der Schulleitung suchen, weil dann haben die ja auch schon mal drei oder vier Jahre Zeit gehabt, um das alles nochmal zu erproben. Aber ich glaube, also aus meiner Sicht ist meiner Entscheidung so ab diesem Schuljahr so zu schnell gefallen. Und da sind einfach Konzepte und Überlegungen auf der Strecke geblieben. Ich hätte mir von einfach auch gewünscht, solche Gespräche wie ich jetzt mit ihnen führe, dass die mal mit den Eltern geführt werden, die in den Situationen sind und dass solche Befragungen auch in die Entscheidung der Politik irgendwie eingegangen wären, weil mich hat nie einer gefragt. Wenn mich mal einer gefragt hätte, hätte ich denen viel darüber erzählen

können und das klingt so toll: ja die sind dann da alle zusammen. Das ist auch sicherlich der richtige Gedanke, weil gerade bei Kindern, die so sag ich jetzt mal so Zwitterfälle sind, wo jetzt nicht so eine eindeutige schlimme Behinderung ist, dass man sowieso nicht am normalen in Anführungsstrichen sozialen Leben irgendwann teilnehmen wird. Da ist es sicherlich nochmal ein Sonderfall, aber bei all den Kindern, die irgendwie ihren Platz in der Gesellschaft finden müssen, weil die irgendwo so dazwischenstehen, da glaube ich schon, dass man die natürlich völlig fern halten kann von dem, wie die Welt so ist. Aber mein Credo oder mein Erziehungs-Credo ist einfach auch, dass ich mein Kind nicht. Ich kann ihm Selbstbewusstsein für dieses Leben mitgeben und ich glaube je länger der in einer heilen Welt lebt, desto gesünder kann sich das Selbstbewusstsein entwickeln und ich fand nicht, dass das fünfte Schuljahr der Zeitpunkt ist, wo man aufwachen muss und wo man plötzlich sich in einer Welt findet, wo vielleicht es noch schlimmer war als in der Grundschule. Also ich glaube, wenn man irgendwie so ein bisschen älter ist, vielleicht seine Pubertät auch schon oder je nach dem. Also wenn man mehr Selbstbewusstsein aufgebaut hat, kann man vielleicht dann auch mit den Wahrheiten oder mit dem, was einem dann im Leben an nicht schönen Dingen begegnet, besser umgehen.

E: Also habe ich das richtig verstanden, wenn die Schule sich dann jetzt langsam in dieses integrative Konzept eingearbeitet hat, dann wäre es eine Option?

M3: Ja genau.

E: Jetzt, wo dieses Konzept fehlte, haben sie gesagt, nein. Aber wenn sich das jetzt entwickeln würde, dann wäre?

M3: Das absolut doch. Wenn ich jetzt wüsste zum Beispiel, dass da Rücksicht drauf genommen wird, dass er einfach eine Konzentrationsschwäche hat und dass das ganz gezielt auch, dass nicht ich das immer permanent einfordern muss, sondern dass das als selbstverständlich angesehen wird und dass gesagt wird, klar der L. der braucht eine halbe Stunde länger oder so, dann und man mir so ein Konzept auch wirklich auf dem Papier mal zeigen könnte: Das und das wird gemacht. Und die und die zusätzlichen AGs oder zusätzlichen Gesprächskreise für Eltern, oder oder oder. Ja das sind ja alles Angebote, die es überhaupt nicht gibt. Die gab es auch in der Grundschule nicht. Es gab kein einziges Elterncafé mal für die Eltern der integrativen Kinder. Fast schon so, und wir Eltern, wir haben uns natürlich unterhalten, weil das Problem hatte nicht nur ich. Also dieses Thema, gerade auch in der Lehrerinnenkonstellation, die vielleicht auch jetzt ein bisschen ungünstig war. Also das gab es nicht. Es gab keine Gespräche, es gab keine Angebote für die sag ich jetzt mal für die Eltern zusammen. Oder, das auch. Es gab auch keine sag ich jetzt mal Gelegenheiten, wo das Thema mal mit den nicht integrativen Eltern irgendwie aufgegriffen wurde. Also es gab dann irgendwann mal den ersten Elternabend in der dritten Klasse, wo dann die integrativen und nicht integrativen Eltern waren und davon wussten einige überhaupt nicht was das ist. Überhaupt integrativ und Inklusion. Das hatte denen überhaupt nichts gesagt und manche haben dann so blöde Fragen gestellt: „Ja aber

ich will ja, dass mein Sohn auf das Gymnasium kommt. Geht da nicht das Niveau runter?“ So also.

E: Also Aufklärung war da vielleicht eher weniger.

M3: Ja, eher weniger.

E: Okay und sie haben das jetzt so geschildert, wenn sie würden, also wenn sie ihr Kind nochmal an einer Regelschule anmelden, auf diese Aspekte auch achten? Dass das gegeben ist. Habe ich das richtig verstanden?

M3: Ja, also ich glaube auch, dass man so ein Leitfaden oder so. Aber das Problem ist natürlich auch: jedes Kind mit einer Behinderung ist natürlich auch unterschiedlich, wie jedes Kind ohne Behinderung und was jetzt für das eine Kind jetzt vielleicht funktioniert, funktioniert für das andere nicht. Also ich glaube jetzt sag ich mal, wenn in der Klasse, in der dritten und vierten Klasse ein Kind gewesen wäre, was im Rollstuhl saß, weil es irgendwie ein Bein verloren hätte, was ansonsten aber sag ich mal Gymnasialniveau gehabt hätte, dann bin ich mir relativ sicher, hätten die ihn überall mit seinem Rollstuhl hingeschoben. Also da bin ich mir ziemlich sicher. Ich glaube einfach, dass das Problem eben manchmal bei Erkrankungen ist. Weil jetzt die Sonderpädagogin war auch glaube ich eher Schwerpunkt Sprach- also Sprachheilkunde. Also die hatte eher diesen Förder- also die war halt ausgebildete Sonderschullehrerin für Gehör- und Sprachproblematiken. Dadurch fehlte der auch so ein bisschen da weiß ich nicht das psychologische Feingefühl oder keine Ahnung. Und ich glaube schon, dass Informationen da ganz wichtig sind. Und besonders für den Übergang an die weiterführenden Schulen. Und ich hätte mir auch gewünscht, dass es da für die Eltern von Kindern, die davor vor so einer Inklusion stehen, nochmal andere Gesprächsabende oder sowas gegeben hätte, die auch so ein bisschen helfen bei so einer Entscheidungsfindung.

E: Und, jetzt wo ihr Sohn auf der kmE-Schule ist. Die Schule hat die Erwartungen erfüllt, die sie vorher hatten?

M3: Ja natürlich. Weil dort alles in einem vollkommen. Also nichts wird problematisiert und natürlich ist es einfach eine komplett andere Förderung natürlich. Der kann da zur Ergotherapie gehen und die haben überhaupt kein Problem. Also die haben einfach, die sind einfach zwischenmenschlich ist das eine komplett andere Kompetenz, die da herrscht. Die natürlich denkt man jetzt so, klar da sind weniger Kinder in der Klasse. Aber in L. Klasse sind wirklich viele schwerstbehinderte Kinder. Und, dass die Lehrerin das überhaupt noch so hinkriegen. Also klar denk ich manchmal jetzt so: inhaltlich kann da schon noch ein bisschen mehr kommen, aber man muss auch ganz ehrlich sagen, weil der L. in der dritten und vierten Klasse so verunsichert war und das so ein Beispiel ist. Der hat eigentlich bevor der in die Grundschule in die Schule gekommen ist, hat die den schon mathematisch irgendwie getestet und da konnte der, da war der schon echt fit und da war sogar das Thema mathematische Hochbegabung im Spiel. Weil der auf ganz eigene Arten seine Sachen ausgerechnet hat. Da kam die

dritte, vierte Klasse und da hieß es plötzlich: „Du musst das so und so machen.“ Das war aber nicht der Rechenweg, der in L. Kopf war. Und dass er das anders machen musste, hat ihn total verunsichert. Und der hat Mathe dann gehasst.

E: Ja

M3: Gehasst. Und die jetzt in der fünften Klasse haben jetzt überhaupt erstmal wieder angefangen mathematisch das wieder so ein bisschen aufzubauen, weil da überhaupt nichts mehr ging dann irgendwann. Was total unvorstellbar ist. Wenn man mit einem Fünfjährigen dasitzt und wir haben so ein Zahlenstrahlspiel gehabt und der hat Sachen- der konnte mit fünf oder sechs im 1000er-Bereich sich Sachen vorstellen. Jetzt nicht so, zumindest im Großen. So und das war dann weg. Weg. Und jetzt hasst er Mathe. Er findet Mathe schrecklich. Jetzt wird es langsam wieder so ein bisschen besser, weil die natürlich jetzt auch, muss man ehrlich sagen, bisschen was auf, wieder auf an so Vertrauen auch in die Lehrerinnen überhaupt wieder hervorholen müssen, sag ich jetzt mal. Und die Schule macht das wirklich gut. Also das ist auch eine andere Information natürlich. Auch dieser Einsatz, als wir dahingegangen sind, als wir die Probewoche gemacht haben. Auch diese Unterstützung dann, als es um die Anmeldung da ging. Also das war. Das ist an der Schule ganz anders. Da kommen ja ständig Elternbriefe. Also da hat man einmal die Woche irgendwas in der Tasche. Und es gibt ein Mitteilungsheft, in dem nicht nur steht: „L. hat das und das falsch gemacht.“ Sondern: „Wir haben das und das gemacht. War da irgendwas? Uns ist das und das aufgefallen.“ Da ist ein komplett anderer Austausch.

E: Und wenn sie jetzt nochmal vor der Frage stünden: Grundschule oder nicht?

M3: Ja. Ich würde ihn wieder auf die Förderschule tun, so wie es jetzt ist.

E: Okay, damit sind sie zufrieden. Okay, aber auch am Anfang der Grundschulzeit hätten sie jetzt nicht gesagt direkt auf die Förderschule?

M3: Nein, weil da war es auch so. Man wusste ja noch gar nicht so richtig, was wird aus dem Kind und ich habe natürlich immer als erstes den Wunsch gehabt, sag ich mal so, ihm so viel Normalität wie möglich zu geben. Und natürlich auf Grund der Ergebnisse, die wir so aus SPZ-Geschichten hatten, war ja auch- wäre ja auch möglich gewesen. War ja auch immer eine Möglichkeit wäre auch gewesen, dass er extrem hochbegabt ist und wenn er jetzt einmal in der Schule ist, dass er dann abgeht wie Schmitz Katze, sag ich jetzt mal. Das hätte ja auch passieren können, weil er so vieles schon konnte.

E: Ja, also sie würden jetzt nicht sagen: ich bin gegen die integrative Beschulung oder irgendwie dafür?

M3: Nein nein gar nicht. Ich finde nur einfach, dass es die Möglichkeit geben muss für Eltern, dass das für das Kind, weil die Eltern kennen ihr Kind am besten, das richtige Konzept zu haben, was zu diesem Kind passt. Und das ist vielleicht für manche Kinder ist das vielleicht zu jeder Zeit eine integrative Beschulung aber für andere Kinder

vielleicht auch nicht. Und oder zumindest etwas veränderte Konzepte für die Inklusion. Weil ich sag jetzt mal in einer Klasse mit 28 Kindern und einer Sonderpädagogin, die ab und zu mal vorbeikommt, ist für mich keine Inklusion. Also ist einfach reingeschmissen und friss oder stirb.

E: Okay. Ja wow. Ja hast du noch Fragen?

D: Ja. Also sie haben vorhin von der Ergotherapie gesprochen. Das heißt er kriegt jetzt in der LVR-Schule dann therapeutische Angebote?

M3: Ja genau. Richtig. Also er kann, er macht Motopädie, Ergotherapie macht er. Aber im Gruppensetting. Es war jetzt mal kurz über, weil er immer noch so ein bisschen mit dem Muskeltonus Probleme hat, war jetzt mal kurz die Frage ob er auch Physiotherapie bekommen soll, aber das hat das SPZ. Also das SPZ hat gesagt: „Nein, also das sehen sie nicht so. Der muss einfach grundsätzlich mehr sportliche Angebote machen und sich einfach grundsätzlich mehr bewegen.“ Aber das ist alles möglich. Obwohl es eben jetzt auch so ist, dass man dafür zum Kinderarzt gehen muss um dafür ein Rezept zu bekommen. Und das war für den Kinderarzt ein riesen Problem. Also ja die machen es sich alle total leicht. Die schicken jetzt einfach, weil die Landschaftsverbände wohl irgendwie das Konzept bzw. die Finanzierung geändert haben. Und jetzt müssen die Kinder das Rezept vom Arzt bekommen. Weil der Arzt, der musste natürlich früher nicht so vielen Kindern das Rezept ausstellen, weil die LVR die Kosten übernommen hat und das ist für die Kinderärzte jetzt ein riesen Problem. Weil die wollen die Rezepte dann nicht ausstellen, weil die dürfen ja auch nur so und so viele pro Quartal ausstellen.

D: Also ist das eher dann so, dass die Ergotherapie quasi so wie ein Förderunterricht aufgebaut ist?

M3: Ja, also der hat morgens seinen ganz normalen Stundenplan, aber das ist ja eine Ganztagschule. Also an drei Tagen die Woche, zweimal hat er früher Schluss. Und dann sind halt diese Angebote, die sind dann, die werden so zu sagen für jedes individuell in den Stundenplan reingeschnitzt. Also zum Beispiel wird dann eben geguckt: „Ach guck mal, wir haben ja zwei Ergogruppen, wo der L. reinpassen würde, zu dem Zeitpunkt machen wir als Lehrerinnen ja gerade kein Fachunterricht mit ihm und dann geht er halt da hin. So.

D: Und sie haben vorhin angesprochen, dass sie also habe ich sie richtig verstanden, dass sie generell den Schulwechsel zum späteren Zeitpunkt machen würden, von der Grundschulzeit auf die weiterführende Schule?

M3: Nein, ich meine einfach nur, dass es. Nein, also das fand ich schon in Ordnung. Obwohl es vielleicht dem L. gutgetan hätte. Jetzt so rückblickend, jetzt ist er in der sechsten Klasse und ich glaube jetzt würde er manche Dinge auch anders angehen. Also ich glaube, es gibt da so Kinder, die so einen geschützten Raum einfach länger brauchen. Den habe ich natürlich jetzt künstlich verlängert so zu sagen durch die Förderschule. Aber wenn er so ein Raum gehabt hätte in der Grundschule länger, wäre es glaube

ich unter Umständen aber wie gesagt auch dann, wenn kein Konzept an der weiterführenden Schule da ist, würde ich es nicht machen. Weil diese Konzeptlosigkeit, der Direktor der war nett und der hat auch, der hätte sich bestimmt auch ganz viel Mühe um den L. gegeben, da bin ich mir relativ sicher, weil der natürlich auch so ein Kind ist, was man gerne nimmt, weil es ein ein liebes, nettes Kind ist und nicht so ein Renitentes, was Unruhe in die Klasse bringen muss. Aber trotzdem ist es so, dass es gab ja gar kein Konzept. Da konnte man mir nichts zu sagen. Wenn er jetzt eine Therapie braucht, wenn dies, wenn jenes ist. Das war völlig in den Sternen und das fand ich so: „okay, wir haben jetzt Dezember.“

D: Naja, man muss irgendwann dann halt auch Entscheidungen treffen.

M3: Ja genau richtig.

D: Und dann muss man auch irgendwo sich denken: „okay jetzt muss ich mal ans Händchen auch irgendwo malgenommen werden“.

M3: Ja und ich glaube, dass es in anderen Ländern schon auch anders funktioniert, so Holland oder so. Da sind die natürlich. Weil dadurch, dass die auch ja schon so lange auch schon die Planschulen und so hatten, die hatten ja sowas angeht auch das Zusammenfassen von Gruppen und Gruppendynamiken, dass ist da ganz anders. Da sind wir glaub ich schon auch noch bisschen weit davon entfernt. Ja aber wie gesagt, ich hatte mir dann auch mal zwischendurch über die Waldorfschule nachgedacht, aber Waldorfschule ist dann natürlich auch wieder so ein Thema. Weil die normalen Regelwaldorfschulen, die machen keine Inklusion. Das ist ja in deren Konzept gar nicht vorgesehen, insofern ist eine also eine integrative Waldorfschule ist eigentlich auch totaler Sonderling, weil es eigentlich aus der Waldorfpädagogik selber gar nicht hervorgeht. Aber ich glaube eben, das merke ich jetzt auch, was vielleicht Waldorfschulen und auch jetzt eine Förderschule, die haben andere Unterrichtskonzepte. Und Kinder sind unterschiedlich und nicht jedes Kind ist für Frontunterricht einfach gemacht. Ich glaube auch nicht jedes Regelschulkind ist dafür gemacht. Das ist natürlich einfach verständlicherweise schwer, wenn man da vor 32 Kindern sitzt, kann man keinem Kind irgendeine Sonderbehandlung angedeihen. Abgesehen davon glaube ich auch nicht 28, also. Dafür müssten die Klassen einfach viel viel kleiner sein. Also wenn das jetzt so gewesen wäre, ich sag mal solche Klassen, die wesentlich kleiner dann sind an der weiterführenden Schule mit einem gleichen Konzept weitergeführt werden, wie das jetzt noch gewesen wäre. Vielleicht meinten sie das. Also wenn die jetzt gesagt hätten, dieses wie wir es in der Grundschule haben. Da sind zwei Lehrer und die Klassen sind kleiner und wir machen das jetzt erstmal nochmal an den weiterführenden Schulen so weiter, bis die Konzepte stehen. Dann hätte ich mich unter Umständen, aber dieses einfach reinschmeißen in so eine Klasse und dann kommt ab und zu mal der Sonderpädagoge vorbei, schien mir nicht so durchdacht.

E: Ja, haben sie noch Fragen an uns?

M3: Was passiert, also sie. In was fließt das jetzt hinein?

E: Genau, also jetzt nochmal ganz kurz zusammengefasst: wir schreiben unsere Masterarbeit jetzt gerade.

M3: So weit sind sie schon.

E: Ja. Und wir wollten halt eben ihre Erfahrungen wissen, womit wir im Endeffekt versuchen wir herauszufinden, was muss noch in den Schulen passieren, dass die Inklusion gelingen kann. Also sie haben jetzt so viel gesagt mit den fehlenden Konzepten und so. Das sind alles Punkte, die wir jetzt einbauen können super gut und da werden wir dann so ein Abschlussbericht machen auch mit den Fragebögen dann am Ende, also was klappt wirklich noch gar nicht oder zum Beispiel das mit den Konzepten, das haben wir jetzt auch durchaus schon mal gehört. So, dass das ein Problem ist und dann hoffen wir natürlich, dass das weitergegeben wird.

M3: Ja, das ist ein tolles Thema auch für sie.

D: Ja. So zwei Professoren, die uns halt betreuen, die sind da auch total hinten dran und wollen das auch in Zeitschriften wahrscheinlich veröffentlichen also. Wir versuchen da irgendwie so ein Anstoß mal zu geben, darüber einfach mal nachzudenken und eben nicht einfach mal nur so: Ja das ist jetzt von der Regierung so vorgegeben, dann probieren wir das jetzt irgendwie so aus. Weil dafür sind auch die Kinder zu schade für.

M3: Ja absolut. Weil die sind ja die Verlierer, weil die vier Jahre in so einem Konzept oder fünf, sechs Jahre in so einem Konzept und das gelingt dann nicht, weil was passiert dann beruflich. Zum Beispiel das ist ja das nächste. Das sind ja so Dinge, die die Schule wo der L. jetzt ist. Die gibt es seit weiß nicht wie vielen Jahren und wenn der L. dableiben sollte und nicht wechselt, dann macht der die Abschlusstufe und kann noch ein extra Jahr machen und in diesem Jahr geht es nur um Berufsfindung und Praktika. Und die haben natürlich auch ganz andere Kontakte. Das heißt wenn da, die können, die haben alles schon mal gesehen und da sind die Konzepte. Weil das ist ja so, was kommt denn dann? Die Schulzeit ist vorbei und dann muss ja mein Sohn auch irgendwie ein Beruf.

D: Ja ja. Es geht ja dann weiter für ihn.

M3: Ganz genau und soweit hat ich mein jetzt mal, es hat noch nicht mal einer drüber nachgedacht. Was sagt man den Eltern, wenn sie ins fünfte Schuljahr kommen. Geschweige denn, was passiert mit diesen Kindern in sechs Jahren, wenn die mit der Schule fertig sind. Und dieses ganze halt auch Eltern viel mehr einzubeziehen, das ist glaube ich für die Eltern von einem integrativen Kind noch viel wichtiger, weil das Kind oft nicht so die Sprache für das Thema hat. Mein Kind hat kein Problemempfinden. Der würde nicht nach Hause kommen, großartig und mir irgendwas erzählen, was schief läuft. Weil er dieses Empfinden so nicht hat. Der ist einfach extrem, also ich mein da kann man sich eine Scheibe von abschneiden, der

ist halt so positiv. So. Der sagt immer erst was gut ist, aber ich sag mal, wenn man jetzt als Eltern sich dann an so eine weiterführende Schule kommt und in der Grundschule schon kein Konzept da war und man erlebt hat, dass das nicht optimal funktioniert hat. Und dann kommt man das erste Jahr in eine neue Schule, wo also es wäre ja jetzt es war ja letztes Jahr jetzt das erste Jahr, wo das Konzept dann gestartet ist, dieser Versuchsballon. Und kann man den Schulen nicht vorwerfen, weil die natürlich auch erst ganz spät Informationen bekommen haben. Ich glaube, die wussten ja auch ganz kurz bevor sie die Anmeldungen waren, dass es jetzt dann tatsächlich zu dem Schuljahr losgeht und so. Wie sollen die sich da ein Konzept entwickeln, wenn die da nicht mal wissen, welche Lehrer zukünftig da hinkommen zum Beispiel. Und meine Alptraumvorstellung war dann natürlich, L. geht auf die Gesamtschule und Fr Sp., die die Sonderschullehrerin in der Grundschule war, wird dann vielleicht wieder seine betreuende Lehrerin. Das hätte ja alles passieren können. Weil die ja in so einer. Die kommen ja dann aus dem Grundschule//

D: Ja die werden abgerufen.

M3: Genau ja so. Ja dann wünsche ich ihnen auf jeden Fall ganz ganz viel Gelingen und da kommt dann also nochmal ein Fragebogen irgendwann demnächst.

E: Danke. Genau also wir werden den dann an die Schulen wieder schicken.

M3: Wie viele sind das? Wie vielen haben sie das jetzt geschickt? Also wie viele Eltern haben sie angeschrieben?

E: Für diese Interviews jetzt haben wir das an fünf Schulen und wir müssen aber auch echt sagen, die in Wuppertal waren die kooperativsten. Also ich habe auch den Vorteil, ich habe da schon mal ein Praktikum da gemacht vor drei Jahren schon. Aber ich habe damals auch über meine Bachelorarbeit Kontakt, also haben die mir auch schon geholfen mit Interviews. Da hatte ich das dann mit Lehrern gemacht und da hatte ich noch zu der Fr B. und Fr T. auf jeden Fall habe ich zu denen Kontakt gehabt und da kam dann sehr sehr viel zurück.

M3: Ja, aber so sind die. Also so ist diese ganze Schule. Also dieser Weihnachtsbasar, den die da machen. Sensationell. Also die Frau R., dass ist halt diese Freundin von mir, die macht aber mehr im Primarbereich und dadurch kannte ich natürlich jetzt auch schon die Schule ein bisschen. Aber trotzdem für den L. war das auch schon, also diese Probewoche dahatte. Da sind ja dann auch wirklich beatmete Kinder. Das ist ja schon auch zum Teil schwerstbehindert. Aber das ist trotzdem eine viel heilere Welt, als.

E: Ja aber es ist eine schöne Schule.

M3: Ja das ist sie. Sie sieht zwar von außen schrecklich aus.

E: Ja das stimmt. Das Gebäude ist jetzt nicht.

M3: Es wird auch gerade darüber nachgedacht, ob die Schule angestrichen wird.

E: Nicht mehr Grün?

M3: Und jetzt werden die Kinder befragt, welche Farben sie wollen.

E: Ach wirklich?

M3: Ja.

E: Ahja. Ja das ist immer die grüne Schule.

M3: Jaja. Aber (unverständlich) mit diesem Skiurlaub wurde der L. Also ich meine das war für mich eine riesen Sache, mein Kind fährt alleine nach Italien. Ich habe gedacht, dass schafft der im Leben nicht. Der kam wieder, der war so glücklich und die ermöglichen denen ja so viele Erfolgserlebnisse und das ist einfach. Jetzt ist er in einer Fahrrad-AG. In welcher Schule ist das denn so? Also.

E: Ach schön. Gut, dann vielen vielen Dank.

M3: Ja, dann danke ich ihnen auch. Es war ein schönes Gespräch. Ich bin etwas lädiert, weil ich habe eine Operation am Bein gehabt, deswegen bin ich etwas unbeweglich.

13.1.5.4 Transkript Interview 4 - 26.10.2016

E: Ja das wird auch auf jeden Fall alles anonymisiert und da muss man sich keine Gedanken machen, dass irgendwelche Namen auftauchen oder so.

M4: Kennt mich ja keiner.

E: Genau, dann würden wir anfangen mit ein paar Informationen zu ihrem Kind. Also wie alt ist es? Und welche Schulen hat es besucht und so weiter.

M4: Also der J. ist jetzt 10 Jahre alt, ist eben vorher auf die mit gemeinsamen Unterricht, Regelgrundschule gegangen. Er hat einen Gendefekt und einen atypischen Autismus und auch ADHS. Also so ein komplett Programm aus verschiedenen Sachen. Eben auch ein ganz geringes Selbstwertgefühl und braucht eben auch ganz viel positive Verstärkung und hat eben auch eine Wahrnehmungsstörung, das heißt mit großen Klassen ist er einfach auch überfordert. Die Regelschule hat es eben sehr gut mit ihm gemeint, die hätten ihn halt eben auch ganz gerne da behalten, glaube ich. Aber die Klasse war einfach zu groß, die Anforderungen zu hoch. Was die Lehrer allerdings anders gesehen haben. Was aber dazu geführt hat, dass der J. Ende letzten Jahres Suizidgedanken geäußert hat und gesagt hat: ich gehe nie wieder in die Schule, ich springe aus dem Fenster, ich bringe mich um.

E: Okay, wow...

M4: Wo für uns der Punkt einfach erreicht war, wo wir gesagt haben okay stopp, halt! Alles nochmal zurück.

E: Ja.

M4: Punkt Null.

E: Ja, ja auf jeden Fall

M4: Ja das war ein sehr langer Weg jetzt, übers ja fast das ganze Jahr jetzt. Ja bis kurz vor den Sommerferien. Das wir Therapien gemacht haben, Medikamentöse Einstellung versucht haben, und die Klinik auch gesagt habt, in die Grundschule kann er auf gar keinen Fall zurückgehen. Da wäre die Therapie umsonst gewesen, weil er so ein großes Aggressionspotential und auch Angst hatte vor der Schule, das hätte nichts gebracht ihn nochmal zurück zu schicken. Und dann haben wir eben gesucht, wo passt er hin. Das ist nicht ganz einfach, weil er ist eins von den Kindern, was so gar nicht passt. Also eigentlich auf gar keine Schule. So für die eine Schule ist er zu gut, für die andere zu schlecht. Die nächste hat dann andere Gründe, warum sie ihn vielleicht nicht nehmen möchte. Und das war sehr, sehr, sehr schwierig. Und letztendlich haben wir uns dann eben für diesen Weg entschieden und bis jetzt, muss ich sagen, war das auch die richtige Entscheidung, weil jetzt ist er da gut angekommen, hat jetzt nur 10 Kindern, also ist jetzt das 11. Kind in der Klasse. Und konnte direkt von der 3. In die 5. Klasse starten.

E: Also er ist jetzt in der 5.? Und der Wechsel war jetzt nach dem Sommer?

M4: Der war vor den Ferien schon, weil wir noch ein paar Wochen schon mal Eingewöhnung machen wollten, dass er die Schule kennenlernt, die Kinder, die Lehrer.

E: okay.

M4: Und das tat ihm auch gut.

E: Auf welche Hilfsmittel ist er denn angewiesen?

M4: Der ist so auf gar keine, außer Brille auf keine angewiesen. Der kann Laufen und auch sprechen. Man weiß es bei dem Gendefekt eben nicht so genau, also es hätte auch passieren können, dass er im Rollstuhl sitzt, bis jetzt ist es nicht passiert. Wir hoffen auch nicht, dass es soweit kommt.

E: Okay, und ist er auf Pflege oder Therapien angewiesen?

M4: Er hat bis jetzt immer Ergotherapie bekommen. Kriegt jetzt auch Motopädie weiterhin. Pflege, ja er ist halt etwas zurück, er kann das schon, aber er braucht immer Anleitung, immer wieder Anleitung, dass man wirklich sagt, jetzt hinsetzen, jetzt anziehen, jetzt essen.

E: Wir haben Ihnen mal eine Abbildung mitgebracht zum motorischen Entwicklungsstand, wo würden sie ihren Sohn einordnen? Nehmen sie sich ruhig einen Moment Zeit, sich das anzuschauen.

M4: (liest sich das durch). Er ist schon eher Level 1 würde ich sagen.

E: Okay, Dankeschön. Dann würden wir jetzt mit unseren Fragen einfach mal anfangen. Gab es in der Grundschule bestimmte Unterstützungsmaßnahmen? Und wenn ja, welche?

M4: Also es gibt da dieses schöne Pooling, aus diesem tollen Pooling hatten wir wohl auch eine Integrationskraft für die Klasse, die letztendlich der J. alleine gefressen hat, weil es gar nicht anders möglich gewesen wäre. Das war aber sehr kompliziert, weil die Lehrer von sich aus eine 1 zu1- Kraft, die ich hätte beantragen wollen, abgelehnt haben.

E: okay...?

M4: Die wollten nicht noch jemanden zusätzlich in der Klasse haben.

E: Und gab es dafür eine Begründung?

M4: Das war die Begründung. Und dementsprechend hat das dann natürlich auch nicht geklappt. Ich hab das dann trotzdem beantragt, das ist aber abgelehnt worden, wahrscheinlich weil die Schule dann auch gesagt hat „ne brauchen wir nicht.“ Letztendlich sah es aber schon so aus, es gab ja noch vier weitere Kinder in der Klasse, die ja auch hätten Unterstützung mehr gebraucht, was nicht möglich gewesen ist, weil der J. eben diese Unterstützung brauchte. Dann ist es so, dass die Kräfte aus diesem Pooling eben nicht unbedingt über vier Jahre auch an der Schule eingesetzt werden, sondern, dass die immer auch mal wechseln oder woanders auf einmal landen. Und das Problem hatten wir im letzten Schuljahr wo er jetzt da war, dass die auf einmal nach den Ferien weg war. Und das ging für den J. gar nicht, der braucht eine Bezugskraft, die er kennt. Da kann nicht irgendjemand fremdes zu ihm kommen und sagen „so ich pass jetzt heute mal auf dich auf“. Das funktioniert da halt einfach nicht und das war glaube ich auch eins dieser gravierenden Einschnitte, die dazu geführt haben, dass es für ihn dort nicht mehr ertragbar war.

E: Und sie sagten vier weitere Kinder mit Förderschwerpunkten. Und wie viele Kinder waren insgesamt in der Klasse?

M4: Ursprünglich waren das 25. Was eigentlich schon, find ich, viel ist, sehr viel. Die Schule ist allerdings auch nicht körperbehindertengerecht ausgelegt, das heißt, die hat sehr viele Stufen. Das heißt, die Förderkinder, die mit in der Klasse waren, sind auch eher Aufmerksamkeitsstörungen oder Groß-Kleinwuchs, solche Dinge. Hörschädigungen, also jetzt nichts so 'gravierendes', sag ich jetzt mal, wie Rollstuhl oder extrem pflegebedürftig. Und die Klasse ist leider über die Jahre immer weiter gewachsen. Also es war dann so, dass da ein Kind eben sitzen... ja es heißt ja nicht mehr sitzen bleiben, sondern eine Stufe nochmal wiederholt hat, und dadurch kamen nochmal 3 Kinder dazu, dann ist mal eins umgezogen. Okay, dann war das wieder weg, aber dann kamen im nächsten Jahr wieder was dazu. Also es ist leider dann auch nicht bei 25 geblieben, was vielleicht noch irgendwie ertragbar gewesen wäre. Es wurden immer mehr und dann waren es nachher 28 Kinder.

E: Okay.

M4: Das ist für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörung nicht tragbar. Da ist zu viel.

E: Ja, das ist eine sehr große Klasse dann, vor allem mit fünf Förder

M: #insgesamt#

E: -Kindern. Würden sie sagen, dass das Unterrichtsmaterial angepasst wurde für ihren Sohn??

M4: Das finde ich schon. Die haben so ein bisschen nach Montessorikonzept versucht zu lehren. Und da ist es ja doch so, dass jedes Kind auch angesprochen wird, durch die verschiedenen Materialien Und da haben die sich auch schon Gedanken gemacht und auch wirklich viele Materialien zur Verfügung gestellt. Also das denke ich schon.

E: Okay. Und gab es da irgendwie fächerbezogen verschiedene Umgangsweisen? Oder vielleicht auch Lehrerbezogen?

M: Also die haben versucht, da gab es zwei Klassenlehrerinnen, eine feste und eine Sonderpädagogin, dass die eben auch immer da waren. Und die hatten eben keinen festen Stundenplan, sondern die Lehrer haben so ein bisschen am Tag geschaut, okay machen wir jetzt Mathe und dann nach der zweiten Stunde, ach wir machen das noch ein bisschen länger, dann gab es eben drei Stunden Mathe. Also es gab jetzt nicht so dieses feste Mathe, Deutsch, Englisch, sondern eben das so auf den Tag umverlegt.

E: Sie sagten jetzt, ihr Sohn brauchte von der Architektur keine besonderen Anpassungen, richtig?

M4: Ja.

E: Hat er denn einen Nachteilsausgleich erhalten? Also zum Beispiel zeitliche Verlängerungen in Klassenarbeiten oder weniger Materialien.

M4: Das haben die ihm durchaus angeboten, war aber ganz oft so, dass er innerhalb der Klasse auch nicht tragbar war. Das er dann alleine eben vor der Klasse gesessen hat oder die Lehrerin ihn mit in eine andere Klasse genommen hat, wo er eigentlich gar nicht hingehörte. Da das so schwierig war mit ihm, ist er in eine therapeutische Tagesgruppe auch mal nach dem Unterricht gegangen. Und es sah ganz oft so aus, dass die nach zwei Stunden dort angerufen haben und gefragt haben, ob die abholen können. Sodass er dann eben den restlichen Schultag dann eben nicht mehr da war. In Klassenarbeiten haben die versucht ihn alleine zu setzen und das auch eine

Lehrerin dabei saß. Also das haben die schon versucht. Was aber von ihm meistens nicht angenommen wurde, weil er wollte ja nicht anders behandelt werden, als die anderen Kinder. Also für ihn war das eher ein Rückschritt in dem Moment.

E: Das heißt, dass war sehr schwierig für ihn?

M4: Hmm (Bestätigend)

E: Und sie hatten eben gesagt, der Stundenplan war variabel, wurde dabei auch berücksichtigt, wie das für ihn vielleicht angenehm ist? Braucht er bestimmte Strukturen oder? Wie würden sie das bewerten?

M4: Er lebt von Strukturen. Für ihn war das glaube ich zu offen. Ich glaube für ihn wäre es wichtiger gewesen zu wissen, ich hab Montags drei Stunden von mir aus Deutsch, zwei Stunden Mathe, das wäre für ihn sicher einfacher gewesen.

E: Hm okay. Wie würden sie sagen die Kooperation mit ihnen, standen sie im engen Austausch mit den Lehrern oder überhaupt den Mitarbeitern der Schule.

M4: Ja das haben wir schon versucht, auch regelmäßig immer Gespräche zu führen. Wir sind jetzt nicht so im Guten auseinandergeschieden, ich will da jetzt nichts Böses auch sagen, weil ich glaube schon, dass die auch wirklich alles versucht haben und sich sehr bemüht haben. Aber ich glaube einfach, dass die Erfahrung im Umgang wahrscheinlich im Umgang mit manchen Kindern noch zu gering ist. Das sie wahrscheinlich auch sich nicht so in die Lage versetzen konnten. Das man dann oft als böse, dumme Eltern abgetan wird, wobei es gar nicht böse gemeint war, wenn ich was gesagt habe. Sondern ich möchte meinem Kind ja auch nur helfen. Ich denke, ich kenne mein Kind am Besten.

E: Also habe ich das richtig verstanden, es gab Kooperation, aber es war schon auch schwierig?

M4: Ja.

E: Okay.

E: Wie würden sie sagen, war das Verhältnis zwischen ihrem Sohn und seinen Mitschülern?

M4: Ich glaube er hat großes Glück gehabt mit der Klasse, weil es eine sehr soziale Klasse war. Vor allem die Mädchen haben sich immer sehr um ihn bemüht. Freunde hat er nicht gehabt, also außerhalb hat er mit keinem Kind je Kontakt gehabt. Wurde auch nie eingeladen oder so. Das hat ihn schon bedrückt, aber ich glaube durch diesen Autismus ist er natürlich auch sehr in seiner Welt und nimmt das vielleicht auch anders wahr. Also es war jetzt nie so, dass er irgendwie geweint hätte und gesagt hätte: "ich hab keine Freunde". Sondern er sagte immer "ich hab Freunde", aber er sieht sie halt nur in der Schule. Ich glaube, der Begriff von Freund ist für ihn einfach ein anderer.

E: Und würden sie sagen, dass der Besuch der Grundschule dann auch Einfluss hatte auf ihren außerschulischen Alltag? Wenn sie sagen, da waren jetzt keine Freunde zu Besuch, gab es da sonst noch irgendwie was, was er mitgenommen hat?

M4: Nein, also dadurch, dass er in diese Tagesgruppe war nach dem Unterricht, war er da auch lange beschäftigt immer. Kam erst spät nach Hause. Aber natürlich hatten wir immer einen Kampf "Ich will nicht in die Schule", war natürlich jeden Morgen das Problem. Also er hat sich da nicht wohlfühlt.

- E: Und hat ihr Sohn sich denn mit den Lehrern gut verstanden oder würden sie sagen, oder war da vielleicht auch eine Veränderung?
- M4: Ja er hat sie schon respektiert, aber es gab eben einige Situationen wo mehrere Lehrkräfte sich dann so im herumgestellt haben, um ihn eben zu beruhigen. Ich glaube das hatte eher den gegenteiligen Effekt. Weil wenn ich klein bin und da stehen auf einmal 4-5 Lehrkräfte um mich rum, dann hätte ich eher Angst und würde auch nicht ruhiger werden.
- E: Das stimmt. Und sie hatten gesagt, es gab eine Schulbegleitung. Wie hat das funktioniert? Wie war das Verhältnis zwischen ihrem Sohn?
- M4: Die haben sich wohl sehr gut verstanden. Ich wiederum kam mit der überhaupt nicht zurecht. Aber ihm tat es gut und er kam damit klar. Und das war dann eben das Problem, die war dann auf einmal weg.
- E: Und darf ich fragen, warum sie nicht mit der klar gekommen sind?
- M4: Ich glaube die Sympathie stimmte einfach nicht. Ich denke, die hat ihre Arbeit wirklich gut gemacht. Also sonst wäre er ja nicht so offen mit ihr umgegangen. Wir lagen nicht auf einer Wellenlänge
- E: # Ja gut, das hat man ja manchmal# Also das war jetzt kein fachliches Problem oder so?
- M4: Nein, das glaube ich nicht, nein.
- E: Und die Schulleitung oder überhaupt die Schule. Gab es da engeren Kontakt? Oder irgendwie Austauschmöglichkeiten für sie?
- M4: Nein, wir hatten nämlich richtig Pech. Die Schulleitung hat nämlich nach einem halben Jahr ist die in Rente gegangen und es gab erstmal keine. Und dann gab es eine kommissarische, die dann letztendlich auch die Schulleitung übernommen hat, die das auch alles jetzt zum Schluss mit begleitet hat und letztendlich auch befürwortet hat, dass er eben die Schule auch verlässt. Aber dadurch, dass lange Zeit nichts war, war es schwierig, über die Schulleitung irgendwie gehen zu können, weil es eben keine gab. Da waren dann eben leider nur die Lehrer direkte Ansprechpartner.
- E: Die hatten das eben ja glaube ich schon gesagt, aber vielleicht können sie das nochmal wiederholen oder zusammenfassen. Hatte ihr Sohn eine besondere Stellung in der Klasse oder würden sie auch sagen, dass die Gesamtsituation der Klasse oder für alle Beteiligten irgendwie schwierig war?
- M4: Ich glaube, er hatte schon einen besonderen Status. Die Kinder mochten ihn wohl auch schon sehr. Die haben sich auch um ihn bemüht, so wie das Kinder eben tun. Aber ich glaube, dass die Klasse nichts desto trotz auch unter ihm gelitten hat. Durch sein Verhalten, Schreien, unterm Tisch liegen, Türen schmeißen, den Vorraum verwüsten, keine Ahnung, er hat da wirklich viel auch gemacht, was man vielleicht eigentlich nicht so machen sollte in der Schule. Also ich fand schon bewundernswert, dass die ihm immer wieder verziehen haben. Ich glaube, ich hätte als Kind irgendwann die Nase wirklich voll gehabt und gesagt "geh, ist besser"
- E: Also ist die Klasse schon
- M4:: Die Klasse war schon wirklich sehr, sehr nett, das kann man so sagen
- E: Okay, das ist schön. Und wie würden sie die Grundschulzeit insgesamt bewerten auf das Wohlfühlen von J. bezogen?

M4: Grottig bis hundsmiserabel. Also es war nicht, ich glaube, dass war die schlimmste Zeit seines Lebens. Da knabbern wir ja immer noch dran, das Schule wirklich Spaß machen kann und das Schule schön ist und das nicht alle Lehrer böse sind, schlecht sind.

E: Und welche Gründe gab es dafür, dass sie sich für die Umschulung entschieden haben?

M4: Also der gravierendste Grund war natürlich die Suizidäußerung, also das war eigentlich der Punkt, wo wir gesagt haben, das geht einfach so gar nicht mehr. Ja und dann durch die Therapie und durch Testungen, die nochmal gemacht wurde, wurde ja auch ziemlich schnell klar, dass er wohl auch eben auch im Bereich Lernen Schwierigkeiten hat und das man eben nicht weiß, wie die Körperbehinderung weiter verlaufen wird. Also der Startschuss war eigentlich die Psychologin, die gesagt hat "Wie wäre es denn dann mit der Körperbehindertenschule? Da werden wir wahrscheinlich die besten Möglichkeiten haben". Da haben wir natürlich nochmal ein bisschen überlegt. Ich meine, ist ja auch ein Schritt, Förderschule. Ja wir hatten schon immer so eine Förderschule im Hinterkopf wo wir ihn schon gerne gehabt hätten, das wäre aber eine Waldorfschule gewesen. Die wollte ihn aber patu nicht. Aus welchen Gründen auch immer, die wollten ihn nicht aufnehmen. Ist halt auch eine private Schule, die können sich natürlich auch so ein bisschen aussuchen, wen sie gerne hätten. Und ja die wäre uns lieber gewesen, aber gut, jetzt ist es diese Schule geworden und wir sind jetzt auch nicht todunglücklich.

E: Und würden sie sagen, dass auch die Erfahrungen mit der Schule, also einmal natürlich das Wohlfühlen oder eben total unwohlfühlen, aber würden sie auch sagen, dass die Erfahrungen mit der Schule und dem Umgang mit überhaupt der Inklusion zu ihrer Entscheidung geführt haben oder die irgendwie unterstützt hätten?

M4: Auf jeden Fall, ja.

E: Und wenn sie da jetzt irgendwie nochmal sagen müssten, was war wirklich ein Grund, was ist schief gelaufen an der Schule?

M4: Ich glaube, dass das nicht nur an dieser Schule alleine so ist. Ich meine ich kenne viele Eltern auch mit Kindern, die eben Probleme in irgendwelchen Bereichen haben. Man hört es doch von fast allen Grundschulen, die so arbeiten, dass die Lehrer einfach nicht genug ausgebildet, fortgebildet worden sind. Oder das die wirklich so ins kalte Wasser geworfen wurden. Das die gar nicht wissen, auf was die sich da vielleicht eingelassen haben. Und ich denke, auf den Förderschulen läuft es ja super. Das kann man ja gar nicht anders sagen. Da kann die Klasse es auf einmal schaffen, mit 10 Kindern, mit 5 Schwerstbehinderten auf Klassenfahrt zu fahren ohne, dass das in irgendeiner Weise ein Problem wäre. Ich verstehe halt nicht, warum können die sich das denn nicht von diesen Schulen abgucken. Ich meine, diese Erfahrung gibt es doch! Und auch seit Jahren! Und es läuft dort gut und rund und es gibt dieses Personal, was wirklich fachlich hervorragend mit diesen Kindern umgehen kann. Das erschließt sich mir nicht, warum man das nicht dann übertragen kann. Ich meine es kann ja nicht so schwierig sein, hospitieren zu gehen, sich das mal anzuschauen und dafür offen zu sein, wenn ich diese Arbeit eingehen möchte, dann sollte ich dafür offen sein und dann sollte ich auch gucken, dass ich mir das vielleicht wirklich mal anschau, wie läuft das denn woanders. Aber ich glaube nicht, dass das alleine ein Problem der Lehrer und der Schulen ist. Ich denke, das hat auch ganz viel mit Geld zu tun. Das ist, glaube ich, das aller größte Problem. Leider leiden die Kinder darunter, das ist das schlimme.

E: Das Stimmt. Würden sie sagen, wenn es an manchen Punkten verändert würde, würden sie sich wieder für die Grundschule entscheiden? Und wenn ja, was müsste verändert werden?

M4: Ich glaube, ich bin völlig gegen Grundschule, weil ich denke, ich bin mittlerweile eher für Waldorfschule oder sowas, weil die Kinder da von der ersten Klasse sind, und das ist in der Förderschule auch so, bis zum Schluss. Und Kinder, die ein Problem damit haben, Wechsel zu erleben, neues zuzulassen, die Struktur brauchen, ist das, glaube ich, der allerwichtigste Weg. Und das wird bei allen Kindern, die jetzt inklusiv in Schulen sind, so sein, dass die eigentlich nicht von der ersten Klasse bis zur vierten Klassen jemanden haben, sondern darüber hinaus. Weil dieser Wechsel von der vierten in die fünf ist ein riesen Chaos. Weiterführende Schulen arbeiten auch noch lange nicht inklusiv und auch noch lange nicht alle so, dass man sagen würde "Ja da ist mein Kind gut aufgehoben." Der J. hat eine Empfehlung bekommen, für die Realschule, das hätte niemals funktioniert. (Zeit: 21:53)

E: Also sie sagen, da hätte es Angebot gegeben? Also das ist jetzt auch so eine interessenfrage. Hätte es hier Optionen gegeben?

M4: Ja hier ist eine Realschule direkt um die Ecke, die arbeiten auch inklusiv, die machen sehr gute Erfahrungen. Die haben immer eine Klasse und in der Klasse die eben mehr Unterstützung brauchen, machen eine kleine Klasse. Also eine mini Zusatzklasse zu der Klasse, die dann auch einzelnen unterrichtet werden dann nochmal. Ich glaube auch, dass das ganz gut ist, aber dass das für den J. dann trotzdem zu viel gewesen wäre.

E: Okay. Und sie würden sich nicht nochmal für die Grundschule entscheiden für ihren Sohn? Habe ich das richtig verstanden?

M4: Ja also ich denke, wenn wir damals vielleicht etwas mehr Informationen gehabt hätten oder nochmal mehr Beratung, hätten wir wahrscheinlich den Weg direkt eingeschlagen auf die Förderschule zu gehen.

E: Und jetzt hat er gewechselt. Würden Sie sagen, dass die kme-Schule dann jetzt ihre Erwartungen erfüllt hat oder das sie da jetzt zufrieden sind?

M4: Also ich bin bis jetzt, jetzt ist es ja noch nicht so lang, bis jetzt kann ich nur sagen, bin ich sehr zufrieden. Denn alles was früher mit der Schule ein Problem war, ist dort überhaupt keins. Da geht alles mal eben schnell per Mail oder mal eben schnell angerufen. Man weiß Bescheid und alles ist super. Also na gut, es gibt da auch Schwierigkeiten, aber so ist alles schneller geklärt. Das war zum Beispiel in der Schule gar nicht möglich in der Grundschule. Dann muss man die Schulleitung anrufen, die Schulleitung gibt es irgendwie weiter, dann meldet sich vielleicht einen Tag später die Lehrerin, dann weiß die aber von gar nichts, weil die war angeblich gar nicht da. Das wusste ich aber wiederum nicht. Also es sind viele Informationen glaube ich auch einfach gar nicht angekommen, weder bei mir oder dort. Also es ist ganz viel fehlgelaufen. Und ich finde, mit Kindern, die so eine Struktur brauchen, wo es auch wichtig ist, sich immer wieder auszutauschen, ist das schwierig, wenn man dann drei Tage später oder einen Monat später erfährt, das und das ist vorgefallen.

E: Also generell sind sie da jetzt für die erste Zeit jetzt erstmal zufrieden?

M4: Ja

E: Schön. Ja also ich habe alle meine Fragen gestellt, hast du (D) noch Fragen?

D: Ja. Sie hatten vorhin gesagt, die Psychologin hatte den Startschuss für den Wechsel gegeben. Hatten sie denn dann daraufhin Unterstützung von der Regelschule für den Wechsel oder mussten sie quasi gegen das

M4: #Wir mussten kämpfen# Das ging bis zum Schulamtsleiter auch tatsächlich, weil beim J. war es so. Der hatte schon AO-SF Verfahren und der hatte den Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklungsstörung und Körperbehinderung. Jetzt stand die Körperbehinderung aber an zweiter Stelle. Die muss aber für die Körperbehindertenschule an erster Stelle sein. Und diese Grundschule hat das eben überhaupt nicht gesehen, dass er auf die Förderschule soll. Die wollen ihren J. zurück oder ja so ungefähr. Das war die Rückmeldung und sie würden auf keinen Fall das AO-SF Verfahren noch mal eröffnen, denn er käme ja dann auch eh auf eine andere Schule, dann könnten die das machen. Das geht aber nicht. Dann hab ich das versucht selber zu machen, was auch nicht geht, die Schule muss das definitiv. Also nochmal über die Schulleitung mit der Psychologin, mit der von der Tagesgruppe der Pädagogin zusammen haben wir dann nochmal ein Gespräch geführt, damit die einfach nur diesen Förderschwerpunkt (...) (Unverständlich). Also das war ein riesen. Und da hat sich dann die neue Schulleitung auch noch zwischendurch eingemischt, damit das dann auch wirklich alles klappt. Weil die wollten ihn auch nehmen und die haben auch den Bedarf gesehen. Von der Schule aus war das überhaupt gar keine Frage. Das war eben die Grundschule, die gesagt hat "nein machen wir nicht mehr, wieso denn? Ist doch alles nicht nötig". Ja wir wurden mit den Worten entlassen, dass wir den völlig falschen Weg jetzt eingeschlagen haben und wir werden noch sehen wohin das führt.

E: Wow..

D: Okay

M4: Also das dumme ist, die Schwester ist, wir haben ja noch dazwischen eine, die ist auch auf dieser Schule. Das ist ein bisschen doof.

E/D: Ah mhh (bestätigend)

D: Das heißt, man ist aus diesem System einfach noch nicht raus?

M4: Also wir hätten die eigentlich auch gerne umgeschult, aber leider die Grundschule, die es hier mal gab zwei Straßen weiter, die ist geschlossen worden. Da sind jetzt Flüchtlinge drin. Und die nächste ist einfach so weit entfernt, dass sie auch nicht laufen kann dann dahin. Da müsste man sie immer fahren und da hat sie auch gesagt, nee, jetzt bleibe ich doch noch da. Ich hab da ja auch Freunde. Also

E: Nicht ganz leicht für sie als Mutter, finde ich das.

D: Überhaupt nicht.

M4: Nee, da ist auch nicht so einfach, weil die sich da überhaupt nicht richtig wohlfühlt. Also es hat schon, also ich denke es gibt Grundschulen, wo das super läuft. Bin ich von überzeugt, aber diese gerade eben nicht. Die leider die einzige ist in der Umgebung.

D: Obwohl mich das auch verwundert, wenn ich das so fragen darf. Wenn ihr Sohn ja doch eben nicht ganz einfach im Umgang ist, dass die dann quasi darauf bestehen, dass er

in der Schule bleibt. Weil sonst hätte ja auch die Integrationshelferin, die dann über dieses Pooling kam, ja auch andere Kapazitäten wiedergehabt.

M4: ich glaube die wollten ihr Gesicht wahren. Ich glaube es ging eher um so eine vielleicht persönliche Verletzung sowas. Ich glaube, das war was Persönliches. Ich glaube eher, dass diese Sonderpädagogin, die auch erst auf dem zweiten Weg irgendwie dahin gekommen ist, ich glaube das war einfach irgendwie sowas, sie hat quasi einen Fehler gemacht. Sie hätte viel früher sagen müssen, es geht mit ihm hier nicht mehr und es muss was passieren.

D: Ja oder auch ihre Hilfe und die Beantragung der Einzelfallhilfe auch akzeptieren

M4: # ja die hat sie ja auch abgelehnt# Eben. Also ich denke, das war eher so ein persönliches Ding. Ja das ist einfach doof gelaufen.

E: Ja. Ja, hast du noch eine Frage?

D: Nee, das war es von meiner Seite?

E: Haben sie noch Fragen? Oder irgendwie was, was sie gerne loswerden möchten.

M4: Fragen eigentlich nicht. Nee ich bin natürlich total froh, wenn sich da wirklich ganz extrem was verändert für die Kinder.

E: Wir hoffen es.

M4: Also wirklich, ich kann da nur hoffen. Der J. ist leider eins von diesen Kindern, was nicht halb nicht ganz irgendwie so gar nicht passt. Er ist nicht der einzige, es gibt davon viele Kinder

D: Wir haben ja auch viele schon davon gehört.

M4: Und es muss doch irgendwie oder man muss eine neue Schulform eröffnen, ich weiß es nicht. Aber es muss doch möglich sein, kleine Klassen mit zwei Lehrern, irgendwie zu schaffen für diese Kinder. Wir waren drauf und dran ihn von der Schule zu befreien. Wir waren wirklich drauf und dran. Wir haben gesagt, der geht überhaupt nicht mehr auf irgendeine Schule. Und das kann ja nicht wahr sein, dass dieses Kind dann nach Hause kommt und sagt "ich springe jetzt aus dem Fenster", ich meine da war der 9.

D: Ja also das darf nicht passieren.

E: Nee auf gar keinen Fall!

M4: Was muss noch alles vorkommen? Und wir haben ja viele Vorfälle gar nicht mitbekommen, der J. hat auch nichts gesagt, dann erfahre ich das auf einmal von irgendwelchen anderen Eltern. (verstellt die Stimme) "Ja weißt du eigentlich was die mit deinem Sohn gemacht haben?" Und ich denke "Was? Was ist passiert?". Das kann irgendwie nicht sein.

E: Nein, das darf nicht passieren.

M4: ich glaube im Pädagogik Studium kommen doch so Sachen vor, wie man so umgeht mit Kindern. Ja oder man könnte sich in die Lage versetzen vielleicht von dem Kind. Wenn man anders sich nicht zu helfen weiß. Das da Kinder sind, die wirklich schwierig sind, dass da auch sozial schwache Kinder sind oder aus Kinder aus anderen Kreisen, wo ich da auch manchmal schon da angeeckt bin an der Schule. Weil ich dann auch schon mal zu einem sechsjährigen sage "Hör mal, so redest du mit mir nicht." " Ja du hast mir gar nichts zu sagen, du bist nicht meine Mutter." Ich sage " Ja das ist mir ganz

egal." Aber ja, natürlich glaube ich auch, Lehrer haben auch schon einen schweren Stand. Also ich kann so beide Seiten irgendwo verstehen. Es ist sehr schwierig.

E: Es ist halt jetzt gerade auch ein unglaublicher Umbruch und das was ich mitbekommen habe ist – viele Lehrer haben vor wie viel Jahren auch immer studiert, mit der Entscheidung Grundschullehramt zu machen oder eine andere allgemeine Schulform und jetzt kommt die Inklusion und sie kommt halt einfach ohne, dass man darauf vorbereitet ist.

M4: Es gibt auch einfach Menschen die können mit behinderten Menschen nicht gut umgehen, das gibt es. Das ist mir auch völlig klar. Es kann auch nicht jeder Altenpfleger sein und es kann auch nicht jeder Polizist werden, also das ist ja ganz normal. Und ich finde auch, diesen Lehrern soll man das auch zugestehen, das die sagen ich kann das nicht leisten. Ich möchte das vielleicht auch gar nicht leisten. Also ich finde das ja gut gemeint, dass jeder die gleiche Chance hat und so weiter und so fort. Aber ich denke, es gibt immer auch Kinder da funktioniert es einfach nicht. Und da muss es doch noch Schulen geben für sowohl als auch. Man kann nicht sagen, wir machen jetzt nur noch dieses oder nur noch jenes, man ist individuell und das sollte auch so bleiben. Und ich glaube es sollte immer Schulen geben, die dann vielleicht auch eher für Kinder sind, die das schaffen, wo die Lehrer sagen, das habe ich gelernt und das will ich machen. Und es sollte trotzdem auch Schulen geben für Kinder, die eben langsamer lernen. Und wo die Lehrer dann auch diesen geschulten Blick haben.

E: Ja super, dann vielen, vielen Dank, dass sie sich bereit erklärt haben uns zu berichten. Wirklich auch nochmal eine sehr spannende Sicht, die wir auch so noch nicht hatten. Also wir haben schon mit mehreren gesprochen, die auch unglücklich waren, aber das es wirklich so schwierig auf dieser Art war, das hatten wir jetzt auch noch nicht. Das ist auch nochmal eine andere Perspektive für uns.

M4: Ich glaube, dass es kein Einzelfall ist.

D: Also das es generell Schwierigkeiten gibt und auch eigentlich haben so durchweg alle gesagt, der Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule ist einfach ein Einschnitt, der chaotisch läuft und wo man sich total neu organisieren muss.

M4: Die weiterführenden Schulen sind einfach auch zu groß. Das ist einfach so. Der J. ist mitgegangen zum Infotag hier auf die Gesamtschule. Und das ist hier jetzt direkt vis a vis ne relativ kleine Gesamtschule mit vier Klassen pro Jahrgang. Ich war selber auf einer Gesamtschule mit sechs Klassen und ich weiß was Gesamtschule heißt. Der ist da durchgedreht, der ist wirklich durchgedreht. Der hat getreten, geschrien, das war viel zu viel für ihn. Da hätte er niemals auf die Schule gehen können. Da wäre er völlig untergegangen. Und ich meine die großen Schulen sind alle so. Egal welche Schulform. Und Hauptschulen gibt es ja quasi keine mehr, tja. Ich plädiere für Zwergschulen.

E: Sehr gut.

M4: Kleine Schulen mit zwei Klassen pro Jahrgang von erster bis was auch immer zehnter, elfter, zwölfter. Das ist mir völlig egal. Dreizehnter, vierzehnter von mir aus bis irgendwann.

E: Okay, ja dann vielen Dank. Wir würden uns dann jetzt verabschieden. (...)

13.1.5.5 Transkript Interview 5 - 16.11.2016

E: Ja sie hatten gerade schon gesagt sie hatten 3 Kinder und alle 3 Kinder sind aus einem inklusiven Setting an die Förderschule in L. gegangen? Okay können sie einfach zu ihren 3 Kindern einfach mal so einen groben Abriss geben, wie alt sind die wie alt waren die beim Schulwechsel und welche Behinderungsform oder Förderschwerpunkte wurden (unverständlich)

M5: Es sind Drillinge, am 25. Januar 2005 geboren.

E: Ah es sind Drillinge, okay.

M5: P., L. und E. Dann hatten wir. Also im Kindergarten hieß es schon wir sollen halt einen Förderschwerpunkt beantragen.

E: Ja.

M5: Dann hatten wir erst mal hier in der M.-Schule wurde das erste Gutachten erstellt. Daraufhin hieß es dann für alle 3 Lernen. Und weil man ja noch so gar keine Ahnung von der ganzen Sache gehabt hat. Wir hatten auch keinen integrativen Kindergarten, da hat damals der Kinderarzt ein bisschen gepennt. Der hat uns nämlich auch nicht gesagt bei diesem ganzen, weil es eh Frühchen auch waren, das wir es jetzt nicht in den normalen Regelkindergarten, sondern am besten eben in einen integrativen geben sollen. Damals war bei uns einfach nur die Sache, wir haben 3 Kinder wir brauchen 3 Plätze. Und wer nimmt uns jetzt?

E: Ja.

M5: Am besten auch Ganztagsform. Alles andere machte nämlich auch, hatten wir schon festgestellt, auch keinen Sinn. Die mittags nach Hause zu holen und dann hier den ganzen Wust zu haben war, war es auch nicht. Dann hatten wir sie ein halbes Jahr habe ich sie mittags abgeholt und nachmittags wieder hingebraucht. Aber durch dieses ganzes Hin und Her, das war es dann auch nicht. Dann haben wir es dann nachher geschafft, dass in der dritten waren sie zuerst ganz und dann haben wir durch einen Umzug auf diese Zwischenstufe mit mittags nach Hause gewechselt, dann hatten wir praktisch das vierte, fünfte und sechste Jahr so also im letzten Jahr hat es dann funktioniert, dass wir sie dann halt ganztags auch drin hatten. Dann haben wir den Antrag gestellt auf Förderschwerpunkt. Dann waren wir noch hier in A. bei der Vorschuluntersuchung. Da hieß es dann so: ja, die sind halt zu früh und sie können manches noch nicht und sie halt auch effektiv entwicklungsverzögert, aber mit einem GU, kein Problem. Dann haben wir gesagt: Okay, dann machen wir das mit GU. Dann suchst du halt hier eine Schule, die GU anbietet. Dann suchst du eine Schule, die in unserem Fall dreizügig läuft. Dann suchst du eine Schule mit Ganztagsform oder OGS und dann gab es dann halt auch nur eine einzige Grundschule, die diese Punkte halt alle anbot. Dann haben wir sie dann auch da angemeldet, sie wurden auch angenommen. Dann ging es ja auch schon im ersten Jahr los, P. wurde eingeschult, saß nach den Sommerferien ganze vier Wochen in der Klasse. Zu den Herbstferien hat das Kind es schon geschafft, dass er sein Tisch und Stuhl draußen im Flur hatte. Der kam nach den ersten 6 Wochen schon an. Jeden Tag waren die Stifte so durchgebrochen und es war alles zerschnitten, zerrissen und die pure Aggression. Dann haben wir gesagt: Was ist los? Dann hieß es aber so: ja, er stört halt. Es funktioniert nicht. Da haben wir gesagt: Ihn raus setzen, ist aber keine Dauerlösung. Vor allen Dingen nicht im ersten Schuljahr. Das kann man irgendwie auch anders, also

so einen siebenjährigen kleinen Knirps, dachte ich zu dem Zeitpunkt noch, kriegst du auch anders gepackt als: Tschüss, du bist jetzt raus. Er war auch hatte mit der Klassengemeinschaft nicht wirklich viel zu tun. Da gab es Zoff und Streit, P. mit dabei. Dann haben wir halt dann da auch schon mit der Sonderpädagogin bzw. hatten wir zu dem Zeitpunkt dann eine Familienhilfe vom Jugendamt dann dazu bekommen, die dann sofort meinte: Wo ist P.? Ich sagte: In der Regelschule. Und der ist der muss da runter. Der muss Förderschule haben. Da wusste man von der ganzen Sache ja auch noch gar nicht, welche Formen gibt es, was machst du? Dann hieß es nach seinem Stand, er soll möglichst auf körperlich-motorisch. Dann wäre die Schule hier in A. die V.-F. gewesen. Dann haben wir mit denen Kontakt aufgenommen. Dann hieß es da nach langem hin und her: Wir sind ja für sie gar nicht zuständig. Sie wohnen in B., dann müssen sie nach L. Dann in L. angerufen, da hieß es: Haben sie den Förderschwerpunkt körperlich-motorisch? Wo ich dachte, nein wir haben Lernen. Ja ohne KM können wir nichts machen. Also ich finde das ganze wurde so von hinten aufgerollt. Anstatt zu sagen: Wir brauchen das und das, und dann gehst du halt los. Ja dann war die Sache, dann haben wir dann. Der Vorteil war in dem Moment, dass die Sonderpädagogin noch relativ unerfahren war und ich konnte der in dem Moment zum Glück sagen, du schreibst in deinen Bericht: Er hat dieses, er hat feinmotorisch, er hat grobmotorisch Probleme. Er hat dieses es hat jene, er braucht hier Anleitung er braucht da Anleitung. Dann hat sie geschrieben. Daraufhin wurde dann halt entschieden, er kriegt KM dazu und dann konnten wir ihn halt nach L. bringen. Das Ganze ging innerhalb von so einem knappen halben Jahr. Er war praktisch von der zweiten auf die dritte Klasse hatten wir dann diesen ganzen Wechsel vollzogen. Er wurde dann wohl...

E: Aber es hat ja schon auch zwei Schuljahre gedauert, ne? Also wenn sie sagen, die Probleme waren schon in den ersten 6 Wochen.

M5: Ja, da waren die Probleme. Die Lehrer meinten dann ja, er ist ja gut beschult, er hat ja GU, es läuft doch alles super. Die sahen auch dieses ganze Problem gar nicht so massiv. Wenn P. dann draußen war, störte der nicht, dann sah man ihn ja auch nicht und dann war die Sache ja entspannt.

E: ja, okay.

M5: Dass er dann nachmittags hier nach Hause kam und trotzdem durchdrehte und die ganze Wut rauslassen muss. Das kriegten die ja in der Schule ja auch nicht mehr so wirklich mit. Das machte man ja dann hier. Dass hier alles zerschlagen und kaputt ging, das war ja in der Schule egal. Dann hat man ihm, also im zweiten Schuljahr haben wir dann festgestellt, es geht gar nichts mehr. Daraufhin haben wir dann ja mittels der Familienhilfe dann auch da rausgeholt. Dann also kamen glaube ich ein oder zwei Wochen hier auf der Förderschule in L. und dann war das ein, ja schon relativ ausgewechseltes Kind. Der wusste auf einmal wozu er in der Schule ist, was er in der Schule macht. Er saß dann da in der Gruppe, merkte, die anderen sind irgendwie ja auch so wie ich. Es hatte zumindest jeder so seine Defizite. Der eine konnte nicht richtig laufen, der andere hatte halt auch ja wie so ADHSler sein können, kaum Konzentration und Aufmerksamkeit und wir wollten halt mehr Aufmerksamkeit und dann ja er merkte da relativ zülig, ganz kleine Gruppe 10 Kinder und er wurde da irgendwie direkt mit offenen Armen halt aufgenommen. Das war schon der totale Wechsel. Hatte auch dann zwei Lehrerinnen, die auch dann irgendwo relativ so schnell merkten, wo man ihn kitzeln muss halt auch, ja auch Fähigkeiten rauszuholen,

die halt auch einfach. Ja er hatte nun auch Fähigkeiten, das war ja noch nicht mal das Problem halt nur wenn es einem nicht interessiert dann holt man sie halt nicht raus. Da fing er in dem Moment dann andersrum auch zu merken so bei. Dann hatten wir erst mal Tag der offenen Tür, da haben wir uns das ganze angeguckt, dann fing schon L. an zu schwärmen: Boa toll; E. sofort: Hier kriegst du mich nie hin. E. war dann die zweite, die hin gewechselt ist. Heute ist sie seelisch dafür, dass sie jetzt seit 2 Jahren auch schon da ist. Bei ihr war allerdings das Problem halt, sie hatte halt sie ist auch überall angeeckt, sie war auch zu dem Zeitpunkt mit Paul zusammen in der Klasse. Dann merkte man halt schon durch ihre ganze Konzentration/ Aufmerksamkeit, es ist es halt auch nicht. Dann habe ich dann schon angesprochen: wir müssen E. auch daraus holen. Das macht keinen Sinn. Mit dem Sonderpädagogen hatten wir ein richtig dickes Problem, der dann meinte: E. ist gut beschult. Es läuft. Habe ich gesagt: Es läuft hier gar nichts. Weil vorher hatte sie irgendwie ein bisschen noch P. im Nacken. Nachdem Paul aber weg war und sie alleine da saß, ging sie uns auch so ein bisschen vor die Hunde. Um L. hat man sich so gar nicht so wirklich gekümmert, weil bei L. da, ich meine die hatte wohl zu dem Zeitpunkt auch eine super Lehrerin, die auch sowieso schon...

E: Genau. Die war aber in einer anderen Klasse?

M5: Die war in einer anderen Klasse. Und die wurde dann da schon so ein bisschen von der Klassenlehrerin sehr gut mitgeführt, hatte auch so zu einer Mitschülerin wenigstens so ein bisschen Kontakt und ja, dadurch, dass sie hier sowieso unsere ADSlerin ist, fällt die echt so aus dem Blick raus. Die beiden sind hier die hyperaktiven, die lauten und die auch echt fordern. Und desto mehr die beiden fordern, desto mehr zieht sich L. zurück und dann geht die so dermaßen unter, dass man echt aufpassen muss auch. Und dann hatten wir bei E. das Problem, da musste ich jetzt irgendwie gegen die Schule ansetzen, weil die Schule wollte ja die Fördergelder für den I-Platz haben. Und wir nahmen denen da das erste Kind weg, wir nahmen denen das zweite Kind weg. Dann ist dann, hatten wir auch erst am letzten Tag vor den Sommerferien bei E. überhaupt nach ganz langem Hin und Her und mehreren Telefonaten beim Schulamt erfahren, wir kriegen auch KM bei ihr und sie darf endlich weg. Für sie war das, wir haben da ein dreiviertel Jahr hier echt rumgerudert und das kriegt das Kind ja auch mit. Dann kam so diese ganze Unruhe und ja dann haben wir am letzten Tag gesagt: so du kannst dich jetzt hier verabschieden, da habe ich sie auch extra mittags selber abgeholt, und da meinte ich so: du kannst dich verabschieden, nach den Sommerferien hast du deinen eigenen Platz halt. Aber sau blöd. Vor allem die Lehrerin hat sich von ihr gar nicht mehr verabschiedet, also das ganze Schulsystem war dann so nach dem Motto: Uns wird das Geld hier gestrichen, die Kinder sind weg. Das lassen wir uns auch nicht gefallen. Hat natürlich gegen das Schulamt auch nicht mehr viel auszuführen. Ja es war halt ein bisschen blöd und dann ist L. die ist dann, die war schon in der vierten Klasse erstes Halbjahr, hat sich auch zu den Sommerferien haben wir die wohl damals in der KJG in A. angemeldet, weil sie noch Bettnässerin war mit Pampers schlafen ging. Wusste halt es stand die Abschlussfahrt an und sagte: Mit Pampers will ich nicht auf Klassenfahrt. War für die echt ein Horror. Dann ist sie 3 Monate stationär gegangen, war dann auch trocken. Dann ist sie zurückgekommen, da war die Klassenfahrt auch schon vorbei, da ist sie gar nicht mitgewesen. Und dann hat dann stand auch der Schulwechsel an für weiterführende Schule. Wir waren dann hieß es aber schon wie sie stationär war hatten wir mit der

Schulleitung aus A. oder die überhaupt für diese krank, diese stationären Kinder zuständig waren, meinte: Regelschule. Die geht da kaputt. Da haben ich gesagt: Das Kind geht nicht kaputt, das Kind ist schon halb kaputt. Und da habe ich dann überlegt, nehmen wir sie auf eine Gesamtschule? Weil Haupt- oder Realschule kam eh nicht zur Frage. Wäre sie uns eh allein schon vom Lernpensum her keine Chance. Und dann hieß es ja am besten wäre für sie Förderschule. Da habe ich gesagt: Super, wir haben P. schon da, wir haben E. schon da, am besten L. auch. Da kam dann bei ihr aber der große Vorteil, dass wir bei ihr dann mittlerweile auch dann festgestellt haben, dass sie eine Wirbelsäulenskoliose hat, und dass sie halt eine Beinverkürzung hat. Dann haben wir gesagt: So jetzt haben wir hier wenigstens ein paar Diagnosen, dann ist ja KM.

E: schneller...

M5: Richtig. Weil das hatten wir bei E. alles. Bloß bei E. ist es nachher wirklich auf die Microcephala// auf den zu kleinen Kopf ausgelaufen. Das war so die Diagnose, die uns echt geholfen hat für sie körperlich-motorisch noch rauszuholen. Ja bei L. die ging das dann relativ, da haben wir auch dann damals vom Klinikum dann einen Schein bekommen, dass L. ja so auch unbedingt auf die Förderschule muss und dann haben wir die von. Die hat dann das zweite Halbjahr von der vierten Klasse haben wir dann eben so relativ spontan rüber geholt. Das ging noch, ja so nachdem sie dann stationär aufgenommen und dann hatten sie, sie kam. Sie wurde dann praktisch, also. Es wäre am schönsten gewesen, sie kam stationär raus, dann haben wir sie noch in die Tagesklinik hier nach St. gesteckt nach dem, weil da hat man dann eigentlich so ein bisschen gehofft, wenn sich das Schulamt jetzt entscheidet, dass sie halt sofort auch wechseln darf. Die Schule sagte, sobald wir KM haben, können wir sie auch mitten im Schuljahr sofort nehmen. Wäre gar kein Thema, Platz wäre in der Klasse gewesen. Das Schulamt war aber auch noch ein bisschen (unverständlich) und hat gesagt wir machen einen sauberen Wechsel wenigstens zum Halbjahr. Dann musste sie echt noch 2 Monate nochmal in die Regelschule zurück. Man kann es dem Kind ja nochmal, wo es ja eh schon schwer hat, auch nochmal Steine rein.

E: Ist nochmal eine zusätzliche Belastung, ne?

M5: Ja. Sie wusste, du bist jetzt aus dem Krankenhaus raus, gehst nochmal 2 Monate in die alte Schule und gehst dann nach deinem Geburtstag, Januar, machst du dann deinen Wechsel zu Förderschule. Also wir haben so alle Hürden, die es so gibt glaube ich gefühlt mitgenommen.

E: Okay. Und der Wechsel vom Sohn war 2./3. Klasse?

M5: Ja, bei E. war es von der 3. auf die 4.

E: #und dann L. in der vierten, ne?#

M5: #L. war es dann von vierte auf fünfte.

E: okay.

M5: Schön etappenweise. Wenn man es einmal weiß wie es geht. Dann beim zweiten Mal denkst du ja, es geht einfacher. Da war es am allerschwersten. Dafür ging es beim dritten.

E: Da waren sie dann so erfahren.

M5: Ja da wusste man auch, dass man beim Jugend- beim Schulamt öfters anrufen muss und dann, wir haben dann nachher. Mein Mann sagte nur noch seinen Namen: Ich gucke gerade wo ihre Akte liegt. Sobald ich was weiß, ich rufe sie zurück. Dann war nach einer Woche immer noch kein Anruf, dann war man dann wieder am Telefon: ich habe Bescheid gegeben, dass sie darauf warten. Wir melden uns. Dann zwei Tage später kam dann wirklich der Anruf: Sie wurden vorgezogen und ich kann ihnen schon telefonisch sagen, es ist durch, nur noch der schriftliche Part der fehlt halt. Also nachher hat man dann den Namen halt bekannt.

E: Ja das kann ich mir vorstellen.

M5: Aber im Moment arbeiten wir mit dem Jugendamt genau auf derselben Strategie. Wir warten hier schon, also im jetzt dieses Jahr im März wurde bei P. auch jetzt festgestellt frühkindlicher Autismus, weshalb auch so überhaupt die ganzen ja problematischen Situationen zu Stande kommen. Und da hieß es schon im März, wie wir halt dann die Diagnose überhaupt wussten, wir sollen uns halt für frühkindlichen Autismus wäre das Jugendamt der Träger für die Autismustherapie. Wir haben ja jetzt erst Mitte November. Es muss ja noch nicht heißen, dass irgendwas beginnt. Wir warten halt immer noch. Es wäre sonst zu einfach und zu schnell.

E: Wenn wir jetzt gerade schon so über Therapien sprechen. Welche Therapien brauchen ihre Kinder generell?

M5: Sie kriegen in der Schule alle 3 Ergotherapie, P. und L. kriegen dann Physiotherapie, Logopädie machen wir über Kassenrezept, aber praktisch jetzt privat hier im Dorf in der Praxis.

E: okay, also nicht in der Schule?

M5: Nein, weil schulmäßig ist die Warteliste derzeit auf 3 Jahre und da habe ich dann gesagt: Das ist jetzt ein bisschen.

E: Für eine Therapie nicht der richtige Zeitrahmen.

M5: Nein, obwohl wir haben auch dadurch, dass wir also Logopädie sind wir mit den Dreien haben wir eigentlich so noch vor dem Kindergarten angefangen, haben also wirklich bis dieses Jahr relativ durchgezogen und hatten jetzt dieses Jahr auch irgendwo gesagt: Wir machen jetzt mal einen Cut. Die kriegen ja sowieso schon Therapien und haben jetzt aber festgestellt also bei E. bei der müssen wir jetzt auch ganz dringend wieder drüber in der Praxis anfangen. Aber das wird jetzt wahrscheinlich Anfang des Jahres also ab Januar wieder starten, weil jetzt noch im November/ Dezember da Termine jetzt um Weihnachten reinzuprügeln, das wird dann jetzt auch ein bisschen stressig.

E: Ja für alle Seiten wahrscheinlich.

M5: Ja, für alle Beteiligten.

E: Okay, und es sie sagten eben, ich muss ehrlich zugeben ich weiß nicht genau welche von ihren Töchtern das war, die war noch nicht trocken. Sind jetzt.

M5: Die sind beide noch nicht trocken.

E: Beide noch nicht. Sind die denn dann auf bestimmte Pflegemaßnahmen auch in der Schule angewiesen?

M5: Nein, das sind sie nicht. Also es geht da in der Hinsicht nur über Nacht. Obwohl, also wenn halt eine L. über Tag auch teilweise ein bisschen was Stress hat und hat das Gefühl: boah jetzt muss ich aber ganz dringend. Verpasst in dem Moment aber wirklich durch das Geschehnis auf die Toilette zu kommen. Die kommt dann auch, also es ist jetzt nicht regelmäßig, also man kann jetzt keine Regelmäßigkeit sagen, man kann auch gar nicht so den Zeitpunkt wirklich fest bestimmen, aber es passiert einfach schon, dass sie nach Hause kommt und sagt: Boah ich hatte heute, ich habe es nicht gemerkt und dann war die Hose nass. Also das hat jetzt E. wiederum nicht. Die braucht wirklich nur über Nacht die Pampers. Bei L. ist so etappenweise. Sie versucht im Moment gerade wieder über Nacht auch ohne zu gehen, kann auch relativ gut. Sie hat dann schon mal, wo dann einfach ankommt und sagt, ich muss halt doch irgendwie Bett beziehen und der Schlafanzug war halt nass. Ja, dann ist es halt einfach so, ist ja egal. Auf ihre Pampers hat sie im Moment einfach keine Lust mehr. Ja ich meine, wenn es jetzt nass wäre, wäre es mit der Pampers natürlich ein bisschen einfacher, da bräuchte man jetzt nicht zu waschen und sauber zu machen, aber halt sie steht dann eben nachts auch wirklich auf.

E: ja, wenn sie das selber sogar so macht.

M5: Sie merkt es auch. Sie kriegt (unverständlich). Sie ist dann halt wieder im Training. Weil es stört sie jetzt mit fast 12 zu sagen: ich muss mit Pampers ins Bett. Da hat die echt kein Bock drauf.

E: Und das ist vielleicht auch dieses das in den Griff kriegen.

M5: Ja, es ist so ihre Motivation dabei. Ja E. ärgert sich halt auch Hölle, aber die kommt dann auch jeden Morgen dann immer: Boah, die ist ja schon wieder total nass. Wo ich mir denke, ja ist ja nicht so schlimm. Besser die Pampers nass, als das ganze Bett. Ich denke ja so ein bisschen praktischer an die ganze Wäsche.

E: Ja aus Muttersicht ist das nochmal ein bisschen anders.

M5: Ja, ich meine es tut mir auch leid für sie, dass halt so ohne Pampers so gar nicht zu Rande kommt. Aber wenn ich mir vorstelle jeden Abend immer Schlafanzug waschen, jede Nacht das Bett abziehen auch teilweise 2 und 3 Mal, weil so nass wie sie dann halt ist wäre das halt mehrfach. Und wir haben schon Wäsche genug.

E: Ja mit 3 Kindern.

M5: Aber ich weiß sie zieht dann halt nachts, glaube ich hat sie abends immer so ein bisschen das Gefühl ich werde ab und zu noch so ein bisschen (unverständlich) und ich hoffe, dass genießt sie irgendwann auch.

E: und sind die 3 auf bestimmte Hilfsmittel, also Unterstützungsmaßnahmen angewiesen?

M5: Nein, also sie haben jetzt kein Rollstuhl. Also L. hat wohl durch ihre Wirbelsäulenskoliose eine Schuherhöhung. Dann kriegt jetzt P. ab Januar eine feste Klammer, aber das ist ja kein Hilfsmittel.

E: Nein.

M5: Aber ansonsten. Ja Brille brauchen die Mädchen.

E: Okay, ja aber sonst.

M5: Nein, also in der Hinsicht gibt es jetzt nichts.

E: Okay, dann haben wir einmal so eine Abbildung mitgebracht. Da wird der motorische Entwicklungsstand. Wenn sie einfach mal versuchen könnten, es darf auch gerne für jedes Kind individuell sein, einzuordnen.

M5: Also, das schaffen sie auf jeden Fall. Ja, also nein P. der läuft tatsächlich, wenn er Treppen rauf/runter geht. Er hasst Aufzüge, weil es Angst vorm Stehenbleiben hat. Mit dem muss man echt über jedes Treppenhaus laufen. Der braucht aber wirklich irgendwie, er muss schon wissen, dass von uns keiner hinter ihm ist, dass er nicht so das Gefühl hat man könnte ihn irgendwie schupsen. Der hält sich aber wirklich.

E: Also der sucht schon Unterstützung.

M5: P. braucht so irgendwie Halt. L. rast durch, stolpert dann und sieht auch sonst so keinen, die läuft dann. E. aber auch die geht auch, die geht auch komplett frei. Ja das fällt hier gar nicht mehr.

E: ja, dann fällt das da unten raus.

M5: Genau.

E: Okay perfekt, Dankeschön. Dann würden wir jetzt dann mal zu unseren spezifischen Fragen erstmal zu der Grundschulzeit kommen, wir kommen dann später auch nochmal auf die jetzige Schulsituation. Das ist natürlich jetzt auch so ein bisschen schwierig, weil es direkt 3 Kinder betrifft.

M5: Ja, ich sortiere mich dann.

E: Genau. Wir versuchen das jetzt einfach mal zusammen in Angriff zu nehmen.

M5: Sollen wir so Kinderweise durchgehen, oder? Ach sie machen sich das schon mit so Spalten.

E: Genau, wir haben das schon im Blick. Also dadurch, dass sie ja auch zusammen in einer Klasse waren, kann man das auch vielleicht so ein bisschen zusammen beantworten. Also gab es in der Grundschule bestimmte Unterstützungsmaßnahmen? Also zum Beispiel, ich sage mal ein paar Beispiele und sie können dann einfach mal überlegen. Zum Beispiel: Unterrichtsmaterial, wurde das angepasst oder irgendwelche Hilfsmittel?

M5: Ja, alle 3.

E: Okay alle 3. Und inwiefern?

M5: bekamen teilweise andere Bücher, dann ja auch von stiftemäßig. Hatten sie eine ganze Zeit lang extra diese ganz dicken und auch diese extra geformten, diese ergonomischen Schreibhilfen. P. als Linkshänder eine extra Schere. Was hatten wir denn sonst noch? Nein außer halt jetzt die Bücher. Da bekamen sie halt auch dann. Also in Mathe hatten sie wohl damals dann diese Arbeitsblätter und im Anfang noch gar kein Buch. Und nachher hat es dann bei L. dieses Flex, Flix,

E: Ja Flex und Flora oder so.

M5: Ja, damit arbeiten die auch heute noch in L. Die sind ja auch glaube ich so ein bisschen. Weil also bei L., die hatte nämlich ein Mädchen auch in der Klasse, die hatte ein ganz anderes. Da habe ich schon gedacht. Da war ich einmal hatte sie sich da zum Spielen verabredet, da dachte ich: Was hat die für Bücher? Die kennst du gar nicht (unverständlich). Aber das war halt auch weil sie gerade auch in Mathe im GU, da saß

sie dann tatsächlich mal im GU auch mit einer ganz kleinen Gruppe, weil Mathemäßig. Wir haben dann auch E. und bei L. auch damals eine Dyskalkulie auch feststellen lassen. War aber für die Förderschule eigentlich irrelevant. Ich habe aber so meine eigene Bestätigung, weil ich sagte: Irgendwas stimmt nicht. Dann hieß es auch, sie haben halt ihre Rechenschwäche. Aber ich hab dann auch, weil jetzt da auch noch für eine Therapie angefragt hätten, dann hätten sie uns wahrscheinlich geschlagen. Ja irgendwann hört es dann auch auf.

E: ja, man muss dann wahrscheinlich auch entscheiden, was ist gerade der Schwerpunkt für das Kind in dem Moment?

M5: ja, ich meine, wir hatten halt durch Lernen haben sie so überall ihre Defizite. Ja sie haben halt mit Lernen ja nicht nur in Rechnen ihre Schwierigkeiten, sie haben es ja auch in Schreiben, also in Deutsch, sie haben es ja auch in Englisch, sie haben es in allen Fächern, wo ich dachte: Nein, Schreiben das geht aber deutlich besser als Rechnen. Also jetzt heute mit fast 12: Uhr, wozu brauche ich die? Geld, ich meine, dass es Geld gibt wissen sie. Aber auch so den Wert oder überhaupt mit Geld umzugehen, keine Chance. Das heißt, wenn man sie jetzt heute losschickt: Hol mal was. Das gibt es bei uns ganz ganz ganz selten, weil man weiß, ja es funktioniert einfach nicht, weil sie. Ja man gibt ihnen jetzt fünf Euro und sie wissen dann mit den fünf Euro wirklich gar nichts zu melden. Ich meine wenn sie ihren Ausflug haben, nehmen sie zwar auch Geld mit, aber eine L. zum Beispiel geht gar nichts holen, weil sie gar nicht weiß wie viel Geld sie überhaupt dann braucht. Ja und P. verbrasselt halt einfach. Wenn man ihm fünf gibt, der hat dann abends auch dann acht ausgegeben, wo du dir dann denkst: Wie hat er das jetzt geschafft? Irgendwie ich hatte noch so ein bisschen Geld im Portemonnaie und das ist dann halt auch irgendwie mit weg. Der weiß aber nachher überhaupt gar nicht was er damit gemacht hat. Und von daher, diese ganzen ja so Hilfsmittel ist halt mit Geld gibt es keine Hilfsmittel.

E: Ja schwierig auf jeden Fall.

M5: Ja.

E: Und würden sie denn sagen, dass im Unterricht. Also wenn sie sagen, die Bücher waren unterschiedliche, wurde so generell das Material auch irgendwie differenziert oder auch im Unterricht differenziert, dass es verschiedene Lerngruppen, sie sagten eben irgendwie da bei....

M5: Also bei L. haben wir nur gewusst, die wurde halt wirklich für Mathe kam der Förderlehrer und hat sie halt in so einer kleinen Gruppe rausgenommen. Bei P. und E. soll das halt auch stattgefunden haben, aber die Kinder haben davon eigentlich nichts erzählt. Man hat auch nicht so verfolgt.

E: Aber die hatten auch in beiden Klassen Förderpädagogen und Klassenlehrer, sage ich jetzt mal.

M5: Genau. Also die hatten, das war das Problem, dass halt die Schule zwar dreizügig lief, hatten aber nur zwei Sonderpädagogen im Schuljahr praktisch genehmigt bekommen. Dann mussten wir halt überlegen, wie teilen wir die Kinder auf, damit jeder in den GU kommt. Dann war in dem Moment irgendwie, dass wir E. und P. zusammengesteckt haben und L. halt alleine, damit sie einfach wieder wenigstens irgendwie so ein bisschen sonderpädagogisch gefördert werden konnte.

E: Und würden sie jetzt sagen, dass die Sonderpädagogen, also waren die auch immer beide da oder wissen sie das nicht?

M5: Das waren nur stundenweise.

E: nur stundenweise, okay. Und gab es sonst mit anderen Lehrern oder so irgendwie bestimmte Umgangsweisen, oder sagen sie?

M5: Also die aller erste Klassenlehrerin bei P. und E., die war die ersten 3 Jahre da, das war so ja relativ. Im letzten Jahr hatte dann, nein letztes Jahr haben wir gar nicht mehr mitbekommen. Da ist dann E. in der Klasse dann auch in der Klasse dann auch weg gewesen. L. hatte das ganz ganz große Glück das erste Schuljahr die Klassenlehrerin. Die blieb das 1. und 2. Schuljahr. Das lief auch eigentlich recht gut. 3. Schuljahr, neue Lehrerin. 4. Schuljahr neue Lehrerin. Dadurch, dass sie überhaupt schon auf der Grundschule 3 Klassenlehrerinnen hatte, merkte man also ab der 3. Klasse dann auch schon. Ja man war jetzt durch die erste so ein bisschen verwöhnt, weil die sich auch wirklich sehr intensiv auch um ihre Bedürfnisse kümmerte. Deswegen hat man auch L. ganz gut im GU gelassen, weil sie an sich schon, die wurde da irgendwie so mitgenommen. Bei der zweiten Lehrerin wurde dann es schon so ein bisschen schwieriger, wo man schon echt überlegt: boa was machen wir für die Weiterführende? Da ging schon unser Rätsel los. Ja in der 4. Klasse dann, bei der nächsten Lehrerin wieder, ja da ich sag mal dadurch, dass sie in die KJ gegangen ist und wir halt wussten, jetzt steht eh der Wechsel an, und dann haben wir auch gesagt. Es nutzt alles nichts, wir holen die jetzt auf die Förderschule, weil es macht einfach da keinen Sinn.

E: Also kann man schon sagen, dass es sehr lehrerunterschiedlich war, wie das gerade so funktioniert hat?

M5: Ja. Doch.

E: Und gab es irgendwie in den Fächern verschiedene Umgangsweisen, also zumindest im Sportunterricht oder wurde da irgendwie darauf geachtet, dass da irgendwie was angepasst wurde?

M5: Weiß ich nicht.

E: Okay, ist nicht schlimm.

M5: Also im Sport. Ja die waren halt mit dabei und also sie wurden so irgendwie mitgeschliffen.

E: Okay.

M5: Weil sie bekamen ja auch keine Noten, wie die anderen, sondern es gab ja echt nur Beurteilungen.

E: Okay. Ja das wollte ich jetzt als nächstes tatsächlich fragen.

M5: Oh Entschuldigung.

E: Nein nein, also erzählen sie gerne. Das war dann eine Form von Nachteilsausgleich für die.

M5: Ja, es gab zum Glück nur Beurteilungen. Weil in der Beurteilung kristallisierte sich dann einfach raus, dass sie überall ihre Schwierigkeiten hatten. Auch echt hatten.

E: Also die ganzen vier Schuljahre dann auch?

M5: Ja. E. bekam jetzt ihre aller erste Note in Deutsch. Es war eine 4- und das Kind, das war total gefrustet. (Berichtet über Deutscharbeit von E. 27:48 – 29:02)

E: Und auch in der Schule haben die an so Tests oder Arbeiten teilgenommen?

M5: Sie haben also L. hat an den Tests teilgenommen, wurden aber in der Hinsicht nicht benotet, sondern eher so: Hast du gut gemacht, gib dir noch ein bisschen mehr Mühe, war schon ganz ordentlich.

E: Okay, also auch so eine Beurteilung oder so ähnlich.

M5: Ja wurde beurteilt, aber also bei L. zum Glück noch in der Hinsicht noch in der ersten beiden Lehrerinnen ist es hat man ihr doch ziemlich sie noch motiviert. Es war jetzt nicht nur. Ich meine L. auch an sich eine super schöne Handschrift überhaupt hat, total leserlich schreibt und dann war das in der Hinsicht. Sie ist sowieso ordentlich in der Hinsicht und dann hatte sie es damit auch ein bisschen leichter. Also P. schreibt nur dann, wenn er schreiben muss.

E: Ja. Da gibt es immer Unterschiede. Würden sie sagen, die Kooperation mit ihnen zwischen den Lehrern oder der Schule allgemein?!

M5: Ein Traum.

E: Ja. Können sie das weiter ausführen? Also hatten sie viel Kontakt zu denen und wenn dann?

M5: Während wir sie von der Schule nehmen wollten, hatten wir ganz ganz viel Kontakt.

E: Aber so vorher in der Schulzeit im Alltag?

M5: Ja wir sind halt zu den normalen Elternsprechtagen hingegangen, hatten auch teilweise, wenn dann hier hieß, ich müsste dies noch und jenes. Dann hast du halt dann angerufen und nachgefragt: ja was ist denn? Weil es gab auf der Schule jetzt nicht die Sache, dass man so ein Mitteilungsheft hat und sich dann darüber so ein bisschen austauscht. Das gab es halt gar nicht. Dann, also ich glaube ich habe auch zu Problemzeiten ständig damals der Frau H. bei E. und bei P. ich weiß nicht wie viel wir wirklich telefoniert haben? Es wurde auch teilweise von ihr ja doch so eher abgetan nach dem Motto, ist ja alles gar nicht so schlimm. Wo ich dann irgendwie merkte, es ist aber hier ein echtes Drama. Die Kinder haben es halt für sich erlebt, dass es anders mitbekommen haben und ja dann. Es waren auch ständig Sachen weg, kaputt und es war dann so: Ja, da müssen sie auf ihre Sachen aufpassen. Wo ich dann dachte: Es funktioniert aber. Also das Problem ist ja schon: im Kindergarten bringen sie sie hin, hängen sie die Taschen auf, geben sie alles ab, holen sie nachmittags wieder zurück. Dann nehmen sie die Sachen aber alle mit und dann kommen so paff erster Schultag und auf einmal müssen die Kinder von jetzt auf gleich direkt lernen: Ich habe meine Schultasche dabei, ich muss meine Jacke aufhängen, ich muss meine Schuhe umziehen, ich muss meine Sachen haben. Und da brauchten die sich ja zu Kindergartenzeiten nicht wirklich oder zumindest nicht selber drum kümmern. Man steht ja doch als Elternteil, du sammelst dir deinen ganzen Kram.

E: Haushalt wieder ein.

M5: Ja, nachmittags echt wieder ein. Und das fällt mit Tag der Einschulung echt weg. Oder zur Einschulung bringst du sie noch das erste Mal in die Klasse und ab zweitem Tag ist ja wirklich: ich wünsche dir jetzt ein schönes Leben so nach dem Motto. Guck, dass

du zu Rande kommst. Und das funktioniert einfach nicht. Und man darf ja auch ab zweitem Schultag, da stehst du dann noch mit am Tor und guckst wie sie reingehen, hast eine E., der du noch 25 Mal zuwinkst, nach dem Motto: Geh du, geh du. Ich bleibe halt immer noch hier. Dann gehst du nach Hause, dann kommst du dann nachmittags und denkst, wie hat es denn funktioniert?

E: Also würden sie schon sagen, zu den Problemzeiten gab es Kooperation, aber so jetzt davor im Alltag eher nicht?

M5: Weniger.

E: Okay.

M5: Aber wir hatten viele Problemzeiten.

E: Gut, dass kam ja auch schon durchaus raus, wenn sie das 3 mal mitgemacht haben.

M5: Ja, ich (unverständlich) auch einfach. Wir hatten auch so das Problem mit den Elternabenden, da hast du dich ja schon so ein bisschen versucht aufzuteilen. Heute wird es so schier unmöglich. Jetzt haben wir ja auch 3 Klassen und dann haben die zum Glück auch ihre Elternabende zu einer Zeit, wo du dir denkst so: oh nein.

E: Ja da muss man dann echt ein gutes Organisationstalent besitzen, dass man das.

M5: Ja. Das funktioniert so nicht, weil zwei Klassen können wir machen. Danach ist einfach Ende. Eine Klasse ist immer so diejenige, wo man dann so hinterher so ein bisschen mitbekommt, was gibt es so Neues?

E: Und war in der Grundschulzeit schon die Therapie oder so einbezogen auch in die Schule?

M5: Nein, in der Schule hatten wir keine Therapie. Das haben wir dann echt alles nachmittags. Also wir hatten dann so montags unseren Logotag, dienstags hatten wir Ergotag, wir hatten dann mittwochs mal frei, wir hatten dann donnerstags stand dann wieder an L. abholen mit der zur Physio fahren. Also das, also die ersten 3 Jahre waren hier eigentlich die Nachmittage waren damit bestückt die Kinder. Oder auch so Arzttermine hat man dann versucht so teilweise morgens, dann hat man sie auch mal später gebracht, was aber auch dann immer so ein bisschen. Man holte sie dann immer da wirklich aus dem Stundenplan raus.

E: Und ich versuch das mal so zu spiegeln. Das klingt so als wäre das eine Belastung gewesen.

M5: Das war ein Horrorscheiße. Ganz ehrlich.

E: Ja, okay. Also das ist dann jetzt für sie angenehmer, okay. Und wie viele Kinder waren dann in einer Klasse? So ungefähr über den Daumen.

M5: Wir hatten 25 und 27. Trotz GU. Weil es hieß ja, dass ein GU-Kind ja zwei Plätze, also zwei normale, ersetzen würde. Und der Spiegel, der hat nicht so ganz funktioniert.

E: Und wenn sie mal die Zeit so auch zurückdenken. Waren ihre Kinder, also wie waren die Sozialkontakte ihrer Kinder? Hatten die Freunde?

M5: Gar nicht.

E: gar nicht? Alle 3. Okay, das heißt, dass auch nachmittags keine Besuche waren, oder?

M5: Es gab, also eine L. hat sich ich glaube in einem Jahr irgendwie zwei Mal. Ich meine sie wurden so ab und zu mal zu einem Kindergeburtstag eingeladen. Ich meine, dann war das ja keine Verabredung in dem Sinne. Da haben sie sich mal den Nachmittag getroffen, ein bisschen so zwei, drei Stündchen irgendwie was gefeiert. Dann hast du sie da abgeholt und dann war aber auch mit dem Kind irgendwo so ein bisschen. Also P. hat sich mal bzw. bei einem Jungen, da ist er glaube ich, da habe ich ihn zwei, drei Mal in dem Schuljahr hingebraht, aber ich meine das war auf das ganze Schuljahr.

E: Ja, also jetzt keine regelmäßigen sozialen Kontakte?

M5: Nein, gar nicht.

E: Und würden sie denn auch sagen, dass das eine Belastung für ihre Kinder war oder?

M5: Die würden schon gerne mal spielen, aber dieses sich verabreden ist schon eine Schwierigkeit und bei P. ist echt das Problem, wenn der sich mit einem Kind hinsetzt und das Kind macht dann nicht so das Spiel mit ihm mit, was er gerade möchte, dann geht das ganz schnell so in ein Streiten und dann wird er so unzufrieden und was, weil er ist auch so der Typ, wenn L. sich. Sie hat sich dann mal mit einer Freundin, was heißt Freundin, ja mit einem Kind dann hier zu Hause zu Grundschulzeiten mit einem Mädels verabredet. Die kam dann zu uns und dann hat sich P. direkt S. gekrallt, dass L. mit ihr gar nichts machen konnte. P. hat dann so ein bisschen, ist dann Fahrrad gefahren, ein bisschen hier ja weiß ich nicht was Ball gespielt. L. total gefrustet, enttäuscht hat sich dann auch in ihr Zimmer zurückgezogen und dann habe ich nachher nur noch so gedacht: Wenn S. gleich abgeholt wird ist das ganze Drama wenigstens beendet. Das hat also in der Hinsicht einfach sozialtechnisch gar nicht wirklich funktioniert, nein. Ja und heute ist es halt so. L. trifft sich schon mal mit einem Klassenkameraden, der ist auch hier in S. also so praktisch 6,7 Autominuten entfernt wohnt, was allerdings ein Kind im Rollstuhl mit einer Tetraspastik. Kann halt motorisch nicht wirklich viel machen, kann halt wenn nur so ein bisschen am Computer arbeiten/spielen. Das ist nichts für L. Sie würde dann lieber irgendwie mal mit ihrer Puppe, mit ihrem Bären oder halt irgendwas puzzlen, auf jeden Fall so feinmotorische Sachen. Das heißt, da kriegen die beiden auch keinen wirklichen Nenner und wenn sie halt dann mal runterfährt und es ist relativ gutes Wetter, dann kann sie mit ihm im Rollstuhl mal ein bisschen spazieren fahren, sitzt vielleicht mit ihm noch ein bisschen am Computer. Dann kannst du sie aber nach zwei Stunden wieder abholen fahren. Dann hat die auch schon ein Gesicht aufgesetzt, so nach dem Motto: Boa bin ich froh, dass ich hier raus bin. Ich meine sie will auf der einen Seite auch unbedingt hin, damit sie auch mal irgendwie mit jemanden anderen spielen kann. Aber es ist nicht dann irgendwie, es ist noch so dieses Verabreden, man setzt sich zusammen, man erzählt sich oder irgendwie spielt, weil es einfach vom Defizit her nicht so zusammen funktioniert. Ja und E. ist einfach so eine wuselige. Die hat halt jetzt seitdem sie in L. ist jetzt eine wirklich beste Freundin. Also sie sitzt dann auch so über WhatsApp und schreiben sich dann irgendwie im Moment gerade so Liebeskummerprobleme, das ist total süß. (Berichtet über Freundschaftsschwierigkeiten/ Liebesprobleme zwischen den beiden Mädchen bzw. Klassenkameraden/ Pubertät 38:17 – 41:03)

E: Und wenn wir nochmal einmal in die Grundschulzeit gehen, das Verhältnis zu den Lehrern. Zwischen ihren Kindern und den einzelnen Lehrern. Würden sie das

insgesamt als gut beschreiben oder auch wie eben schon mal angedeutet wechselnd, je nach Lehrer, oder?

M5: Also L. hatte mit der ersten Klassenlehrerin, die hat sie förmlich geliebt. Die zweite war auch schon so ein bisschen eigentlich ihre beste Freundin, also mit der kam sie. Also bei der dritten nachher, die hat sie ja nur diese zwei, drei Monate mitgemacht, dann ist sie ja auch gewechselt und war vorher noch stationär. Da hatte sie jetzt auch so gar kaum Bezug zu. Ja P., der hatte mit der ersten Klassenlehrerin, das war. Ich glaube er hat sich teilweise einfach nur gefügt. So wie es halt gefordert wurde. E. war schon eher ja sie fand die erste ganz nett. Die zweite fand sie, ja mit der zweiten kam sie gar nicht gut zu Rande.

E: Also schon auch sehr unterschiedlich.

M5: Es waren schon die Defizite im Kontakt auch einfach. Was ich aber auch sag ich mal für einen normalen Lehrer sag ich mal mit einem Kind umzugehen, was einfach seine Defizite, also einfach zu akzeptieren, es ist einfach anders und es hat Probleme. Ich meine, wenn du allein schon in der Klasse mit 25 Kindern sitzt und jeder hat da so sein Problem irgendwo oder ein paar sind, ich mein da braucht ja, (unverständlich) du brauchst nur ein ADHS-Kind und der Unterricht ist gesprengt. Dann kriegt man dann auch irgendwo so ein, da kriegt man teilweise auch schlechte Laune auch je nach dem. Ich meine zu Hause denkst du auch, Boa dich jetzt mal irgendwo hier mal eine Stunde los, das wäre jetzt ein Traum. E. kommt teilweise am Wochenende, kann ich zu Oma und Opa? Ich brauche mal eine P. freie Zone. Da denkst du, hey hallo. Das ist dein bruder. Aber ich mein wir merken ja auch, sobald P. halt wirklich beim Training ist, zum Tischtennis geht oder halt irgendwie ja mal wirklich bei meinen Eltern, dann ist, es ist einfach es ist eine andere Zeit hier, eine andere Stille da.

E: Und war das Verhältnis zu den Sonderpädagogen ähnlich wechselnd, oder?

M5: Ja zu den Sonderpädagogen mit E. mit dem hatten wir richtig Stress. Der sah nicht ein, dass E. halt wechseln sollte und der hat sich da wirklich mit Händen und Füßen echt gegen gewehrt.

E: Und was würden sie sagen, woran lag das?

M5: Er hatte das Gefühl, dass E. Dass es doch läuft.

E: Okay.

M5: ich weiß nicht, ob er es nicht sehen wollte. Ob er irgendwie so in dieser Finanzierungstaktik stand. Ich weiß es nicht.

E: Okay. Und würden sie sagen, dass ihre Kinder in den Klassen jeweils so eine besondere Stellung hatten oder war//

M5: Außenseiter.

E: Okay. Oder würden sie sagen, dass die Gesamtsituation für die Klassen irgendwie schwierig war durch dieses GU-System, oder?

M5: Weiß ich nicht. Ich weiß, dass unsere waren einfach wirklich, die waren einfach anders.

E: Und wenn sie jetzt mal so entscheiden müssten. Wie würden sie die Grundschulzeit bewerten im Hinblick auf das Wohlfühlen ihrer Kinder? Würden sie sagen.

M5: Nie wieder.

E: Okay. Gut. Und wenn man jetzt. Also wir versuchen das nochmal so zusammen zu fassen. Welche Gründe haben dann letzten Endes zur Umschulung geführt? Also was hat sie so, ich sage jetzt mal gestört, dass sie gesagt haben, wir müssen da raus.

M5: Die Klassengröße, viel zu groß. Auf die Defizite konnte schon Klassentechnisch gar nicht wirklich eingegangen werden. Mit einem Lehrer auf die Menge einfach unmöglich. Ja und dann halt einfach auch von dem Lernstoff. War auch ja die Kinder waren in der Hinsicht effektiv überfordert.

E: Okay.

M5: Ja auch, dass sie halt wirklich. Sie mussten dann ja auch alle drei viertel Stunde war Unterricht, dann die kurze Pause. Dann war auch natürlich für den P. jetzt im Nachhinein mit dem Autismus durch diese ganzen wechselnden oder ich sage jetzt mal für ihn. Diese plötzlichen Wechsel: du hast jetzt 45 Minuten Deutsch, dann macht es Düddüt und auf einmal geht dann Mathe los. Und dann muss man von jetzt auf gleich von Deutsch auf Mathe, dann eventuell wieder auf Kunst umsteigen. Das hat der glaube ich auch. Da war der auch so dermaßen überfordert, dass dann auch irgendwo kam dann auch diese Aggression so überhaupt diese Wut raus und dann war unter Umständen noch in seinem Bild drin, ich sitze jetzt hier mit irgendwas und dann hieß es so: Weg damit und jetzt holen wir die nächste Sache raus. Das das Ganze auch so zeitmäßig für ihn gar nicht gewechselt werden konnte. Das wussten wir zu dem Zeitpunkt noch gar nicht. Von daher hätte man also schon, oder hätte die KJG damals bei dem, ich mein das ADHS wurde halt getestet. Über Autismus wurde damals noch gar nicht nachgedacht. Trotz eigentlich so diesen ganzen Symptomatiken, die wir eigentlich schon angegeben haben. Hätte man da vielleicht oder auch vom Kinderarzt auch schon ganz anders rangehen. Also heute wüsste ich halt, wie man überhaupt anders vorgehen würde. Da würde man auch die ganze Kindergarten- oder auch die ganze Schulzeit auch schon anders anpacken. Aber ich meine damals, da wusste man noch nicht mal, dass man überhaupt man. Von Förderschule wurde einmal in der im SPZ in A. mal gesprochen. Es hieß da so, es gibt Förderschulen, aber das Thema wird gar nicht irgendwie erläutert. Oder wir wussten auch gar nicht, dass es halt 5 verschiedene Förderschwerpunkte gibt, dass man halt die jeweiligen Gutachten dafür braucht, dass das Schulamt da mit im Boot sitzt.

E: Also kann man sagen, dass sie eigentlich nicht gut informiert waren?

M5: Nein gar nicht.

E: Okay. Und wenn sie jetzt mit ihrem Wissenstand jetzt über all dieses System und so. Würden sie überhaupt nochmal für die Grundschule entscheiden und falls ja, was würden sie sagen, muss sich auf jeden Fall ändern? Also gäbe es Bedingungen, die sie dazu bewegen würden, wenn die verändert würden.

M5: Also wenn das Kind normal gesund wäre, ist Grundschule okay. Sobald aber halt bei Frühchen oder halt Defizite da sind, finde ich wird es für ein Grundschulkind schon unheimlich. Also ich meine es kommt dann wiederrum, es kommt echt auf die Defizite an. Aber bei den Sachen, ist es halt wirklich mit Grundschule. Da sind die Lehrer dann auch einfach schon so ein bisschen überfordert. Ein ADHS-Kind sprengt denen einfach schon jeden Unterricht, da braucht man gar nicht groß diskutieren. Da kriegt man schon das alleine mit. Ich meine, wenn wir hier zusammensitzen, wir erzählen was. Jeder quatscht im Endeffekt ins Wort, jeder brüllt rein, jeder hat, weil

jeder will ja sein Bedürfnis auch möglichst als erster und direkt irgendwo loswerden und haben. Und das funktioniert, wenn du dann 25 hast, wo dir dann jeder mal eben was sagt. Und keiner die Geduld aufbringt: na gut, ich lasse erst mal die anderen drei reden, dann komme ich. Dann da fängt dann einfach schon die ganze Sache an. Ich denke es ist natürlich schon auch so ein bisschen vom Schulsystem ist halt so. Es wird natürlich auch einiges abverlangt. Aber ich finde, dass ist immer so auch individuell zu sehen. Ich meine, so ein Kind, was einfach nur im Rollstuhl sitzt, aber Kopfmäßig voll fit ist, für den ist natürlich eine Grundschule, die mit einer Parterre ist oder irgendwie Aufzugmöglichkeit, ich glaube für den wäre die ganze Sache gar kein Thema. Aber ich glaube so lernmäßig, wo einfach der Kopf schon mit gefordert wird, da fängt einfach das Problem auch schon irgendwo an. Oder zumindest auch, ich finde auch die normalen Kinder, die bleiben im Endeffekt genau auf der Strecke, weil die wollen gefordert werden, und müssen aber auf das geförderte Kind irgendwie warten. Und das funktioniert auch nicht. Das heißt die normalen, die bremst du irgendwie ab, wobei die aber eigentlich schon wieder die nächsten Schritte bräuchten. Werden natürlich dann auch irgendwo ungeduldig oder irgendwie unzufrieden. Und das prallt dann effektiv aufeinander. Und ich glaube, da ist dann irgendwie so der Punkt, der in der Hinsicht einfach nicht funktioniert.

E: Das heißt für ihre Kinder würden sie sich nicht nochmal für die Grundschule entscheiden, egal was da noch so. Und wenn dann ein zweiter Sonderpädagoge käme.

M5: Nein, das hat einfach keinen Sinn. Also das, jetzt nichts gegen den Sonderpädagogen ansich. Einfach durch die Klassengröße und auch durch. Ja ich meine die anderen werden ja auch irgendwo.

E: Also ich habe, wenn ich sie richtig verstanden habe, sehen sie einfach nicht als das richtige System für ihre Kinder?

M5: Ja. Ja von der Klassengröße halt, von den Anforderungen, vom Lehrpersonal her. Weil alle auch schon durch diese anderen Lernstufen. Ich meine jetzt ist es ja auch so. Jetzt machen sie bei P. Klasse, wollen sie so eine Entspannungsecke bauen, da hieß es jetzt ihr bringt mal alle so jeder was von zu Hause mit, was er halt irgendwie jetzt so Wecker, Uhr halt irgendwie Kissen, Decke und Buch. Jetzt hieß es teilweise, wenn jetzt mal einer irgendwie so richtig Stress hat, der mal eine Auszeit hat, der soll sich so in diese Chillecke legen, hat mal fünf Minuten Auszeit und wenn es ihm wieder gut geht, soll er wieder zurück kommen. (Berichtet von ihrer Bewertung der pädagogischen Maßnahme für ihren Sohn P.: 51:14 – 53:38)

E: und wenn sie sich jetzt nochmal, also jetzt kommen wir zur kmE-Schule. Sind sie damit zufrieden? Hat das ihre Erwartungen so erfüllt, auch jetzt für alle 3 Kinder?

M5: Erwartungen hatte ich erstmal gar keine. Ich wusste, dass das Grundschulsystem total katastrophal für uns war. Von daher. Also ich meine was in der Hinsicht mal super ist, sie haben jetzt sie sind halt noch mit ihren Zielen mit ihren 11 Kindern in der Klasse, haben, also wenn dann mal keiner krank ist, haben sie auch 2 Lehrer. Haben halt ja ich meine auch von den ganzen Materialien her sind sie ja doch ganz anders aufgestellt, als einfach auf Regelschule. Ich meine die haben auch manchmal oder wissen auch ganz andere Buchsysteme, mit denen sie arbeiten und teilweise gibt es jetzt auch nicht diese normalen richtigen Schulbücher im dem Sinne, sondern dann werden auch eher Sachen rauskopiert oder es werden Sachen glaube ich auch teilweise aus dem Internet gezogen. Aber es sind jetzt nicht diese, also unsere tragen

zum Beispiel gar keine Schulbücher hin und her, haben dann ihre Schnellhefter bzw. bei P. der, die haben jetzt angefangen, dass sie Sachen im Ordner abheften, können dann im Schuljahr teilweise dann nochmal nachblättern, ansonsten wird der Ordner einfach pro Schuljahr geleert. Also ich meine bei uns geht der einfach in Altpapier. Ja der guckt da nicht mehr rein, ich glaube der guckt in der Klasse selbst nicht mehr so wirklich nochmal so zurück rein. Ja E. hat halt, die haben so ihr Ordnungssystem einfach und haben dann auch über Farben wird viel, über Bilder wird viel gearbeitet. Es wird einfach, ja es ist ein anderes Schulsystem. Ein anderes lernen einfach.

E: was aber passender ist für ihre Kinder?

M5: Ja wesentlich passender. (Berichtet von pädagogischen Maßnahmen für E. 55:35 - 56:43)

E: Okay, also mehr Optionen, mehr Umgangsweisen damit.

M5: Ja, ich meine die gehen natürlich auch. Also man hat manchmal so Zeiten, da läuft es zwar gut, manchmal aber auch Zeiten warum hat das? Da kriegst du einen Zettel mit und dann heißt es wir brauchen dies. Wo du dir denkst, haben wir doch schon? Oder dann gibst du denen die Tabletten mit, dann kommen also bei uns ist es so, dadurch, dass die mittags Tabletten nehmen müssen, kriegen sie einen Tablettenschieber mit, mit den vier Fächern von montags bis donnerstags, freitags haben sie ja nur bis mittags. Und dann kommt dann, ist das Problem im Moment, dass wir entweder donnerstags kommt der Schieber nicht zurück, freitags auch nicht, dann stehst du dann für montags wieder da und hast wieder keinen da zum mitgeben. Wo du dich dann fragst, kann denn keiner mal an diesen blöden Schieber denken? Das sind so Kleinigkeiten halt, aber dann schreibst du wieder ins Heft, wir brauchen den Schieber, dann kommt der zurück, dann sind noch 2 Tabletten drin. Wo du dich dann fragst, warum wurden die jetzt nicht gegeben? Sie haben doch auch Krankenschwestern, die auch wissen, dass Tabletten verabreicht werden müssen. Haben auch extra vom Arzt alles ausgefüllt, was wann warum weshalb wieso? Aber es sind halt, ja es klappt manchmal, manchmal klappt es nicht so. Es ist halt ja.

E: Also 100%ig rund, #läuft es nicht#

M5: #läuft es auch nicht# Aber es könnte auch noch schlimmer sein, glaube ich. Also Grundschulzeit war deutlich katastrophaler.

E: Okay. Ja, dann waren das zumindest von mir alle Fragen. Ist dir noch was aufgefallen, hast du noch Fragen, oder haben sie noch Fragen an uns?

D: Genau. Also ich habe jetzt keine.

E: Sie haben sehr ausführlich.

D: Ja es ist so schön, einfach immer die Einblicke irgendwie so zu bekommen. Weil ja doch alles individuell ist, gerade jedes Kind ist sowieso schon anders und dann kommen noch die jeweiligen Defizite dazu. Das ist immer spannend für uns auf jeden Fall.

M5: Welche Erfahrungen haben sie jetzt eigentlich über die Umfragen gemacht? Eher pro, eher contra, oder kann man es gar nicht so?

E: ja also es ist sehr, es gibt schon viele, die sehr sehr viele Schwierigkeiten hatten, wo auch wirklich eine hohe Belastung in allen Bereichen auch da war. Wodurch sie sich dann eben für die Förderschule entschieden haben. Hatten aber auch einen Fall, nenn ich

es jetzt, wo einfach die Mutter gesagt hat, es gibt keine weiterführende Schule, wo mein Kind klar kommt. Aber von der Förderschule halte ich eigentlich auch nichts, weil mein Kind gut ist. Also die war mit beiden Systemen unglücklich. Also generell, das meiste, was wir an Rückmeldungen haben ist eher pro Förderschule, gegen die Inklusion jetzt ganz plakativ.

M5: Ja ich glaube an sich. Ich glaube da kam irgendeiner, der hat sich überlegt, wir machen jetzt Inklusion. Hat dann gesagt, wir setzen jetzt einfach beide Seiten zusammen und dann kann es ja laufen.

E: Aber das was sie beschrieben haben. Diese ganzen Schwierigkeiten mit diesem bürokratischen Aufwand, also das haben wir jetzt so oft gehört.

D: ja und die fehlenden Informationen.

E: Ja, dass sie das sogar 3 Mal jetzt durchgemacht haben, dass finde ich jetzt.

M5: Das ist Wahnsinn.

E: Ja das ist der Wahnsinn. Man weiß gar nicht, was man sagen soll, ohne da jetzt zu ausfallend zu werden. #Weil das darf eigentlich nicht sein.#

M5: #das nervt Hölle.# Das geht sogar. Ich meine, das ist ja nicht nur, dass man jetzt sagt, ja dann hast du den Antrag gestellt und wartest jetzt einfach. In der Zwischenzeit, wo man ja sowieso das gestellt hat und man muss warten, läuft ja das Schulsystem weiter, dein Kind macht sich das Leben zur Hölle. Du selber badest es zu Hause ja auch dementsprechend aus. Und diese Wartezeit alleine schon, die bedenkt da jetzt also derjenige mit der Inklusion, der kriegt so dieses individuelle Familienleben gar nicht mit. (Berichtet von Klassenkameradin von E. 01:00:37 – 01:01:37) Das heißt, sobald man auch nur ein einziges Defizit hat, bist du in Deutschland bürokratisch echt gehandicapt. Also das ist nicht nur im mobilen, sondern auch im Allgemeinen. Ja kopfmäßig irgendwo. Dadurch dass du, ich meine auch die ganzen Therapiesachen, wenn man mal überlegt, wie oft ich die von der Grundschule, dann guckst du, wenn ich sie nachmittags raushole, wann musst du sie abholen, wie lange bist du unterwegs, bist du dann wieder da, wenn die anderen beiden nach Hause kommen? Das muss ja alles in sich greifend passen. Dann ist noch die Laune vom Kind gar nicht mitbedacht, ob sie in dem Moment, wenn du hinkommst: warum muss ich jetzt mit? Ich habe jetzt aber keine Lust. Dann prügelt du dich da ja durch diese Zeiten auch irgendwo durch. Und das sieht aber auch keiner. Und das sind dann so Sachen, ich meine, dass jetzt die Therapien in der Schule. Da kommt der Therapeut in die Klasse, komm wir gehen jetzt in den Raum, wir machen die und die Übung; ahja, ich komme. Weil in der Schule, wenn da einer reinkommt, das ist vollkommen anders, als wenn du als Mutter auftauchst, wir fahren jetzt mal.

E: Also es ist schon eine Erleichterung für sie.

M5: Ja, also ich meine wir haben jetzt diesen Sommer wohl, also wir machen jetzt echt Pause, einen Cut, es reicht jetzt mal. Weil die Termine, die muss man ja auch. P. macht jetzt halt auch zwei Mal, seit 1,5 Jahren ist der beim Tischtennis, hat dann auch zwei Mal die Woche Training, wo man ihn ja auch hinbringen muss. Und dann sind dann so die Sachen, dass man mit ihm mal so Therapie hat, die er auch wirklich braucht, dass muss dann alles irgendwo passen.

13.1.6 Kategorisierung Tabelle

KATEGORIE	M1	M2	M3	M4	M5
DATEN ZUM KIND					Drillinge
ALTER	15 (S. 112)	10 (S. 126)	11 (S. 137)	10 Jahre (S. 157)	11 Jahre (S. 167)
GESCHLECHT	Männlich	Weiblich (S. 126)	Männlich (S. 137)		1 x männlich 2x weiblich (S. 167)
SCHULISCHER WERDEGANG	<ol style="list-style-type: none"> 1. GG Schule (2 Jahre) 2. Integrative Grundschule (4 Jahre) 3. Integrative Realschule mit Integrationshelfer 4. KmE Schule (S. 109 und Mail) 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Integrativer Kindergarten 2. Integrative Grundschule 3. Ab 5. Schuljahr: KmE Schule (S. 138) 	„vorher auf die mit gemeinsamen Unterricht, Regelgrundschule“ (S. 157)	Alle drei auf Grundschule mit GU: integrative Beschulung Wechsel P: 2. ->3. SJ Wechsel E: 3.-> 4. SJ Wechsel L: 4. -> 5. SJ (S. 170)
BEHINDERUNGSFORM	Spina bifida (offener Rücken“) (S. 112)	Rett-Syndrom: Können Hände nicht benutzen, nicht sprechen Probleme beim Output (S. 126)	Entwicklungsverzögerungen, „Floppychild“, ADS, hohes Begabungsprofil, Förderschwerpunkt ES (Grundschule) „Asperger-Touch“ Für die Kme Schule: Autismus-Spektrum-Störung, die er aber eigentlich nicht hat (S. 137f.)	„Gendefekt und einen atypischen Autismus und auch ADHS. Also so ein komplett Programm aus verschiedenen Sachen“ (S. 157)	P: FS: kme /Lernen Frühkindlicher Autismus Frühchen (S. 167, 171) E: FS Kme/ Lernen Frühchen Dyskalkulie (S. 167) L: Kme/Lernen Frühchen Wirbelsäulenskoliose Dyskalkulie (S. 167)

HILFSMITTEL	Hilfsmittel? Also... M1: Inkontinenz oder so? Der hat nichts. Der macht alles alleine. Nur eben halt der ist nicht so weit. Ich habe ja auch diesen IQ. Alles alleine, nur eben der ist eben halt nicht schnell (S. 111)	Tobii (Sprachcomputer mit Augensteuerung), Ja/Nein Karten, I-Pad (S. 127)	Nein, „völlig selbstständig“ (S. 138)	außer Brille auf keine angewiesen (S. 158)	E/L: Brille Sonst keine (S. 172)
THERAPIE	Ergotherapie (S.117)	Therapie außerschulisch (S. 130)		Er hat bis jetzt immer Ergotherapie bekommen. Kriegt jetzt auch Motopädie weiterhin. (S. 158)	Alle: Ergotherapie, Logopädie P/L: Physiotherapie (S. 171)
PFLEGE	keine	Ja: Pflege durch Schulbegleitung (S. 127)	Nein, „völlig selbstständig“ (S. 138)	aber er braucht immer Anleitung, immer wieder Anleitung, (S. 158)	Keine Nur teilweise L/E Enuresis (Bettnässen) (S.172)
MOTORISCHER ENTWICKLUNGSSTAND	„eher Level 1“ (S. 113)	Level 1-2 (S. 127)	Level 1 (S. 138)	Level 1 (S. 158)	P: Level 2 L/E: Level 1 (S. 173)
SCHULISCHE RAHMENBEDINGUNGEN		Generell nicht angepasst (S. 129)			
UNTERSTÜTZUNGS-MAßNAHMEN	- Integrationshelfer(in): wechselnd Mutter berichtet von	- Doppelbesetzung (Klassenlehrer und Sonderpädagoge)	- Doppelbesetzung (Klassenlehrerin und	- Integrationskraft für die ganze Klasse aus Pooling	In beiden Klassen: Doppelbesetzung: Sonderpädagoge

	Unzufriedenheit, da diese ihrem Sohn alles abnehmen und nicht seine Selbstständigkeit fördern. (S. 114)	- 2 Schulbegleiter für 2 Kinder mit FS - 4 Erwachsene auf 18 Kinder - „super Betreuungsschlüssel“ - Eine Einzelstunde mit Sopäd die Woche (ständig ausgefallen) (S. 127)	Sonderpädagogin) (S. 139) - im 4. Schuljahr Integrationshelfer (S. 141)	Eigene I-Kraft abgelehnt von Lehrerin (S. 158)	(Stundenweise) und Klassenlehrer (S. 174)
HILFSMITTEL					
BARRIEREFREIHEIT ARCHITEKTUR	Nicht notwendig	-		Keine Anpassung notwendig (S.159)	
ANGEPASSTE RAUM-/STUNDENPLANUNG	Alles in einem (S. 115) Die würden das nämlich alles so anpassen und der würde auch nicht also Hofdienst machen so wie die anderen. Aber das war nicht der Fall.“ (S. 115)	Sitzordnung angepasst (S. 129)			
EINBEZUG THERAPIE UND PFLEGE IN DEN SCHULALLTAG	Nein „überhaupt nicht“ (S. 117) (bezogen auf Therapie)	Pflege durch Schulbegleitung (S. 127) Therapie außerschulisch (S. 130)			Nein, „Das war ein Horrorschweiß“ in Bezug auf die Therapien am Nachmittag für drei Kinder (S. 177)
UNTERRICHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN					
UNTERRICHTSMATERIAL	(S. 114): Angepasstes. Die sagen immer so, ja.	Anpassungen/Vorbereitung des Materials		Wurde angepasst. Montessorikzept,	Alle 3 bekamen angepasste Materialien:

	Es ist aber also nicht gewesen.	wurde von Mutter übernommen (S. 128) Keine Differenzierung im Material von Seiten der Lehrer (S. 128) nur zeitlich (S. Nachteilsausgleich)		verschiedene Materialien. „Haben sich Gedanken Gemacht und wirklich viele Materialien zur Verfügung gestellt (S. 159)	Stifte (Ergonomische Schreibhilfen), andere Bücher, Arbeitsblätter (S. 173)
KLASSENGRÖÖZE	28 (5 Förderschüler inbegriffen) (S. 116)	18 Schüler (S. 127)	25 Schüler (S. 159)	25- 28 Schüler (S. 159f.) → „Zu viel“	25 und 27 Schüler (S. 177)
NACHTEILSAUSGLEICH	-	Zeitlicher Nachteilsausgleich (S. 129)	Kein Nachteilsausgleich Als Mutter diesen einfordert bekommt sie folgende Antwort: „Ja den geben wir ihm schon. Wenn er den einfordert, dann bekommt er den schon. Er könnte ja die Klassenarbeit länger schreiben“ (S. 140)	Angebot gab es, aber Sohn wollte es nicht, wollte gleichbehandelt werden. (S. 159)	Keine Noten, sondern schriftliche Beurteilung (S. 175)
FÄCHERBEZOGEN/ LEHRERBEZOGEN VERSCHIEDENE UMGANGSWEISEN	„Die Lehrer waren auch unterschiedlich. Also jetzt nicht alle. Einige. Die haben sich also schon bemüht und die anderen, die waren das einfach egal. Die waren sowieso nicht zu packen auf die Art.“ (S. 115)	Beide Klassenlehrer ganz anders als der Rest, (S. 128), kein angepasster Sportunterricht, Lehrer sind nicht auf sie eingegangen (S. 129)		Kein fester Stundenplan, sondern variabel (S. 159, aber Sohn lebt von Strukturen! (S. 160)	Mutter berichtet von vielen Lehrer Wechseln Motivation ihrer Kinder sei Lehrerabhängig gewesen (S. 175)
KLASSENKLIMA					

BESONDERE STELLUNG
IN DER KLASSE ODER
GESAMTSITUATION
SCHWIERIG

Insgesamt sehr laut.
Auch andere
Regelschüler und
Förderkinder wollten
wechseln (S. 119f.)

„die nichtbehinderten
Kinder profitieren am
Meisten“ (S. 132)

„Der ist so mitgelaufen,
weil er lieb war,
ansonsten wurde der
eigentlich aus meiner
Dafürhalten, sich selbst
überlassen“ (S. 146
Keine Schilderungen
über schwierige
Gesamtsituation

„er hatte schon einen
besonderen Status“
aber Mitschüler haben
sich bemüht. „Ich
glaube, dass die Klasse
nichts desto trotz auch
unter ihm gelitten
hat.“ (S. 161)

„Außenseiter“ (S. 179)

„ein gutes Klima“ „Das
waren alles sehr sehr
liebe Kinder“
Auch bei Elternabenden
gutes Verhältnis (S. 146)

KOOPERATION

KOOPERATION ELTERN
– SCHULE

Kooperation mit Lehrerin
gut, aber diese hat dann
die Schule verlassen(S.
115)
„Ich hatte auch kein
Ansprechpartner mehr“

Intensiv, durch
Einbezug der Mutter in
die Schule (S. 129)

„ganz stark von der
Motivation des
einzelnen Lehrers
abhängig“ (S. 142)
Erstes Lehrerteam war
„ganz positiv“ und dann
nach dem Wechsel des
Lehrerteams keine gute
Kooperation mehr (S.
142f.)
„Ich hätte mir da
einfach viel mehr
Entscheidungsmöglichk
eiten gewünscht und
auch mehr

Schwierig. „glaube
schon, dass sie alles
versucht haben und
sich sehr bemüht
haben“ (S. 160) aber
mangelnde Erfahrung
im Umgang mit
manchen Kindern (S.
160) nicht im Guten
auseinander gegangen

„Während wir sie von
der Schule nehmen
wollten, hatten wir
ganz ganz viel Kontakt“
Kooperation zu
Problemzeiten sehr
intensiv (es gab viele
Problemzeiten),
ansonsten normal zu
Elternabenden und
Sprechtagen
Durch problematische
Umschulungen der
Kontakt nicht

			Mitspracherecht überhaupt“ (S. 143) Integrative Eltern wurden von Seiten der Schule nicht gut informiert (z.B. Begriff Nachteilsausgleich)! (S. 143)		besonders positiv (S. 176)
VERHÄLTNIS MITSCHÜLER – KIND	Gut (S. 116)	1./2. Klasse voll integriert, dann Bruch (Mutter begründet dies mit verändertem Sozialverhalten der Mitschüler und Probleme mit der Schulbegleitung) (S. 130)		Insgesamt sehr soziale Klasse „großes Glück gehabt mit der Klasse“ (S. 160)	P: nicht wirklich Kontakt, hauptsächlich Streit und Probleme (S. 168) L: mit einer Mitschülerin ein bisschen Kontakt (S. 169)
FREUNDSCHAFTEN	Ja. 7 (S. 116)		„Ja, also der war da akzeptiert, aber Freundschaften gab es da nicht.“ (S. 144)	Kind sagte: „ich habe Freunde“, aber sieht sie nur in der Schule. Hat ihn bedrückt, aber durch Autismus „nimmt er das vielleicht auch anders wahr“ (S. 160) „Ich glaube, der Begriff von Freund ist für ihn einfach ein anderer.“ (S. 160)	Gar nicht (S. 177)
NACHMITTAGSBESUCH	Ab und zu. Kinobesuche (S. 116)	„Ja, ja, ja das hat sie. Also die ersten zwei Jahre war das ja ganz	Nein, keine Einladungen zu Geburtstagen oder ähnliches (S. 144f.)	„außerhalb hat er mit keinem Kind je	Ab und zu mal Kindergeburtstage (S. 177)

		oft, in der dritten Klasse war eben gar nichts und in der vierten Klasse war das dann aber auch wieder.“ (S. 131)		Kontakt gehabt“ (S. 160)	Keine regelmäßigen Sozialkontakte (S. 178)
EINFLUSS AUF DEN AUßERSCHULISCHEN ALLTAG		Nein (S. 131)		Nein. Betreuung in Tagesgruppe. Aber Unwohlsein des Kindes zeigte sich in „Ich will nicht in die Schule“ und täglichen Kampf. (S. 160)	
VERHÄLTNIS MITARBERITER DER SCHULE – KIND					
KLASSENLEHRER	„Die eine, die war ja gut, aber die ist ja nicht mehr da gewesen.“(S. 117)	„Es gibt immer gute, schlechte Tage“(S. 131)	Verhältnis: „das fand er ganz schlimm“ (3./4.Klasse) und es lag ein Nähe-Distanz-Problem zwischen Lehrer und Kind vor: Kind hätte mehr Zuwendung gebraucht, Lehrerin grenzte sich stark ab. (S. 144)	Respektiert. Aber teilweise hatten Bemühungen der Lehrer gegenteiligen Effekt (Angst). (S. 161)	E: Klassenlehrerin hat sie gut mitgeführt (S. 169) Fand die erste ganz nett, aber mit der zweiten kam sie nicht zu recht (S. 179f.) L.: hat ihre erste Klassenlehrerin förmlich geliebt. Zweite „wie beste Freundin“ Dann Wechsel (die dritte) kaum Bezug zu (S. 179) P.: hat sich einfach nur gefügt „so wie es halt

			„nicht defizitär orientiert“	gefordert wurde“ (S. 179)
			Zweites Team (3./4. Schuljahr): „der hat überhaupt nicht funktioniert“ „ehrgeizige Struktur“ keine Anpassung auf Behinderung des Sohnes (S. 139f.)	
SONDERPÄDAGOGE				E: „mit den Sonderpädagogen hatten wir ein richtig dickes Problem“, da dieser der Ansicht war, das Kind sei gut beschult. (S. 169) Da gab es richtig Stress (S. 179)
SCHULLEITUNG	-	Keine besondere Unterstützung (S. 132)	Erste Schulleitung war sehr gut, dann Wechsel der Schulleitung: „die hat jetzt um dieses ganze Thema mit Integration sich überhaupt nicht gekümmert“ (S. 145)	Es gab erstmal keine. „war es schwierig, über die Schulleitung irgendwie gehen zu können, weil es keine gab. Da waren dann eben nur die Lehrer direkte Ansprechpartner.“ (S. 161)
SCHULBEGLEITER	Wechselnde Schulbegleiter	sehr unterschiedlich Beispiel: Probleme mit	Mutter mit Qualifizierung und	Gut, aber Problem „dass die auf einmal

	<p>Einmal hat die Schule das verlangt (gegen Wunsch der Mutter): „. Die wollten also sie nicht haben. Die haben mir dann einen ausgesucht.“ (S. 118)</p> <p>Schulbegleitung unterstütze Selbstständigkeit des Sohnes nicht, nahm ihm alles ab (S. 118)</p>	<p>Schulbegleitung in 3. Klasse (S. 130)</p> <p>„Ja also das Ganze steht und fällt mit der Schulbegleitung. Und das ist aber die Schwachstelle in dem System, also die Schulbegleitung ist wirklich die Schwachstelle des Systems, weil da muss Fachpersonal ran und kontinuierlich.“ (S. 131)</p>	<p>Arbeit der Integrationskraft nicht zufrieden (S. 141)</p> <p>Verhältnis war in Ordnung (S. 145)</p>	<p>nach den Ferien weg war“ → Sohn braucht feste Bezugskraft (S. 158)</p> <p>Verhältnis Kind und Schulbegleitung war gut, aber mit Mutter stimmte Sympathie nicht (S. 161)</p>
ANDERES PERSONAL	-		<p>OGS: war sehr gut (S. 140)</p> <p>Und auch in der OGS. Die haben den, also die waren ganz ganz toll. Diese OGS-Mitarbeiterinnen, die waren unwahrscheinlich kompetent und sehr. Die haben das total gut hingekriegt. So zu integrieren und haben halt auch Situationen richtig eingeschätzt. Die haben den als Kind, glaube ich, viel mehr</p>	

			wahrgenommen, wie er wirklich ist, als jetzt die Lehrerinnen.“ (S. 145)		
EINFLUSSNAHME DER LEHRKRAFT AUF VERHÄLTNIS MITSCHÜLER - KIND	Nein (S. 117)	Ja, Behinderung wurde thematisiert und erklärt. Besondere Situation war Mitschülern bekannt (S. 131)			
SITUATION DER ELTERN BERATUNG	„Die Eltern, die werden auch nicht beraten“ (S. 111) Mutter hat Informationen von anderen Leuten (Patienten erhalten und weiter recherchiert) „Ich wusste ja überhaupt nicht, dass da noch Alternative oder sowas gibt.“ (Alternative = Kme Schule) (S. 111)			„wenn wir damals vielleicht etwas mehr Informationen gehabt hätten oder nochmal Beratung, hätten wir wahrscheinlich den Weg direkt eingeschlagen auf die Förderschule zu gehen.“ (S. 163)	
EINFLUSS/ROLLE ELTERN		Mutter vertritt Schulbegleitung im krankheitsfall (einmal für ein halbes Jahr) (S. 128)			
BEWERTUNG DER GRUNDSCHULZEIT (WOHLFÜHLEN KIND)	„Am Anfang gut, aber danach nicht mehr“ (S. 120)	„Gemischt, also alles. Da war alles dabei. Von super schön bis super scheiße.“ (S. 132)	„Erste, zweite Klasse völlig okay und dritte, vierte Klasse war das eher ein Kampf“ (S. 146)	„Grottig bis hundsmiserabel“ „Das war die schlimmste	„nie wieder“ (S. 179)

				Zeit seines Lebens“ (S. 162)
GRÜNDE FÜR DIE UMSCHULUNG				
BELASTUNG KIND		Siehe 3 Gründe	Suizidäußerung: „Also der gravierendste Grund war natürlich die Suizidäußerung, also das war eigentlich der Punkt, wo wir gesagt haben, das geht einfach so gar nicht mehr“ (S. 162)	Mutter berichtet von extremer Aggression (zerbrochene Stifte, Streit) des Sohnes schon innerhalb der ersten sechs Schulwochen (S. 167) L: Klinik sagte: „Regelschule. Die geht da kaputt.“ Mutter sagt, sie war schon kaputt. (S.169)
MANGELNDE ALTERNATIVEN	„In erster Linie, weil ich keine weitere weiterführende Schule gefunden habe, die das hätte händeln können. (...) Also es ist der einzige und erste Grund, weil es einfach keine weiterführende Schule gibt, wo sie nicht wieder die einzige Behinderte gewesen wäre, das wollte ich ihr einfach nicht wieder zumuten. (...) (S.132)	Gesamtschule: „dass ich irgendwie den Eindruck hatte, dass die überhaupt noch nicht wissen, wie die mit dem Thema umgehen sollten.“ „klang nach einem großen Experiment und diesem Experiment wollte ich meinem Kind einfach nicht aussetzen (...)“ (S. 141) Keine Konzepte an weiterführenden Schulen (S.146)	Es gab Alternative Realschule, aber auch die würde überfordern (S. 163) Infotag Gesamtschule: zu groß, Sohn ist durchgedreht (S. 166) „Weiterführende Schulen arbeiten auch noch lange nicht inklusiv und auch noch lange nicht alle so, dass man sagen würde "Ja da ist mein Kind gut aufgehoben“ (S. 163)	

		Alternative Waldorfschule hätte Umzug erfordert (S. 147)		
MANGELNDER INFORMATIONSFLOSS/ BERATUNG		Keine Gespräche, keine Informationen an alle Eltern, kein Elterncafe oder ähnliches (S. 149)	Mangelnder Informationsfluss an Grundschule (S. 163)	Mutter berichtet von mangelnden Informationen: Unwissenheit über Möglichkeiten, 5 Förderschwerpunkte, Gutachten etc. (S. 180)
AUSBILDUNG LEHRER/ MANGELNDE KOMPETENZ DES LEHRERS		Siehe 3 Gründe	„Lehrer einfach nicht genug ausgebildet, fortgebildet“ (S. 162	
UNTERFORDERUNG DES KINDES/ NICHT ANGEMESSENE FÖRDERUNG	Sohn hat nur angemalt oder rumgesessen (S.116) „wird ja da überhaupt nichts erreichen. Der ist da ja nur so mitgelaufen“ (S. 120)“ Wechsel:, „damit er gefördert wird. Im Sinne von Selbstständigkeit und auch in Geistigen“ (S. 120) „Die gehen einfach da unter. Die laufen da auch nur mit und das find ich	Siehe 3 Gründe		Defizite können nicht aufgefangen werden, keine angemessene Förderung, Überforderung der Kinder durch Lernstoff und Strukturen (S. 180f.)

	nicht in Ordnung. Weil ich werde auch mal irgendwann alt. Ich möchte nicht, dass er dann da ja wie mach ich das jetzt. (S. 122)			
FALSCHES VESPREDHUNGEN	Die würden das nämlich alles so anpassen und der würde auch nicht also Hofdienst machen so wie die anderen. Aber das war nicht der Fall.“ (S. 115)			
	„Da wird nämlich auch sehr viel versprochen, die halten sich aber nicht daran. Ich glaube da würde ich nicht mehr an so eine Schule“ (S. 121)			
KLASSENGRÖÖE	„viel zu groß“ (S. 180)			
3 AUSSCHLAGGEBENSTE GRÜNDE UMSCHULUNG	Wechsel:, „damit er gefördert wird. Im Sinne von Selbstständigkeit und auch in Geistigen“ (S. 120)	Keine adäquate weiterführende Schule in der Nähe! (S. 132 und 133)	1. „ Ja, also wie gesagt. Ich würde jetzt als ersten Grund einfach nennen, dass die Art der Behinderung meines Sohnes von der Grundschule überhaupt	Suizidäußerung: „Also der gravierendste Grund war natürlich die Suizidäußerung, also das war eigentlich der Punkt, wo wir gesagt

			<p>nicht in keinster Weise aufgefangen wurde. S. 147</p> <p>2. „Und einfach auch das ich das inkompetente Verhalten der Lehrerinnen dort einfach also in der dritten/vierten Klasse“(S. 147)</p> <p>3. „Und das dritte ist aber für mich einfach auch dieser Wohlfühl – also mein Kind hat sich da nicht wohlfühlt“ (S. 148)</p>	<p>haben, das geht einfach so gar nicht mehr“ (S. 162)</p>
NOTWENDIGE VERÄNDERUNGEN:	Eigene integrative Klasse (S. 121)	<p>Mehr Kinder mit Behinderungen an der Regelschule, damit Kind nicht das einzige mit Behinderung ist (S. 133</p> <p>Andere, die UK verwenden</p> <p>„Mehr behinderte Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen“ (S. 133)</p>	<p>„Und da sind einfach Konzepte und Überlegungen auf der Strecke geblieben.“ In Bezug auf Konzepte für weiterführende Schulen (S. 148)</p> <p>Mehr Gespräche und Gelegenheiten zum Austausch, Informationen von der Schule zum Inklusionskonzept (S. 149)</p> <p>Gegebenenfalls, wenn:</p>	-

			Konzepte besser und erprobt Selbstbewusstsein des Sohnes aufgebaut (S. 149)		
ERWARTUNGEN KME SCHULE ERFÜLLT?	Ja, aber erst kurze Zeit dort (S. 121)	Ja, anderes Tempo, viele Möglichkeiten Drumherum, Physiotherapie, fühlt sich wohl (S. 134)	Ja -Förderung des Sozialverhaltens, Strukturierungshilfen (S. „Aber trotzdem ist es für ihn, also von seiner ganzen Entwicklung her, vom Selbstbewusstsein her, von seinem sich wohlfühlen her absolut die richtige Entscheidung gewesen.“ (S. 147) „Also in die Schule habe ich absolutes Vertrauen, in alles was sie tun.“ (S. 147) „Da ist alles in einem vollkommen“ „Eine komplett andere Förderung natürlich“ (S. 150) Aber „Inhaltlich kann da schon noch ein bisschen kommen.“ (S. 150)	„bin ich sehr zufrieden. Denn alles was früher ein Problem mit der Schule ein Problem war, ist dort überhaupt keins.“ (S. 163)	P war wie ausgewechselt nach der Umschulung (S. 168) Erwartungen erstmal keine, aber super: 11 Kinder, 2 Lehrer, Material, Buchsysteme, Struktur, „ja es ist ein anderes Schulsystem. Ein anderes Lernen einfach“ (S.181) Aber auch in der KmE-Schule läuft nicht alles ganz rund, aber „Grundschulzeit war deutlich katastrophaler“ (S. 182)

<p>NOCHMAL GRUNDSCHULE: JA ODER NEIN?</p>	<p>Nein, nicht nochmal (S. 120)</p>	<p>Ja, wieder Grundschule! (S. 134)</p>	<p>„Ich würde ihn wieder auf die Förderschule tun so wie es jetzt ist.“ Aber schließt integrative Beschulung nicht aus (S. 151)</p>	<p>„Völlig gegen Grundschule“ (S. 163)</p>	<p>Grundschule, nein. Ist für normale Kinder geeignet, aber nicht für Kinder mit Defiziten (S. 180)</p>
<p>AUSSAGEN ZUR UMSCHULUNG</p>	<p>Mutter musste hart kämpfen und zog sogar einen Anwalt zu Rate</p>	<p>„Nein, nein also das ist definitiv so, für Kinder wie K. gibt es keine perfekte Schule, die Schule muss erst noch gemacht werden.“ (S. 135)</p>	<p>„Für Körperbehinderte ja genau. Das war auch nochmal ein relativ großer Akt, den dann dahin zu kriegen, weil die nehmen zwar Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung, die er ja aber eigentlich nicht hat, die dann aber für das Verfahren ins Papier gebracht haben, weil ich halt den Hr. Sch., das ist der Leiter vom SPZ R., sehr gut kenne und ich auch da arbeite. Also ich arbeite nicht im SPZ, aber im Krankenhaus und dadurch haben wir sozusagen für das Verfahren ihn auf die Förderschule zu bekommen letzten Endes auch ein Trick anwenden müssen.“ (S. 138)</p>	<p>Schule war gegen Umschulung „Wir mussten kämpfen“ Weigerung das AO-SF neu zu eröffnen. (S. 164f.)</p>	<p>Umschulung hat viel Zeit gebraucht, Schule mit falscher Zuständigkeit, benötigter FS: kmE, Sonderpädagogin berücksichtigt Wünsche der Mutter im Gutachten (S. 168) Obwohl Probleme bereits früh auftraten, Umschulung erst vom 2.-> 3. Schuljahr</p> <p>Schule stellte sich quer, Mutter denkt dies liegt an den gekürzten Geldern (S. 169) Umschulung des dritten Kindes wurde verzögert durch das Amt, obwohl das Kind schon in der Klinik war und diesen Wechsel empfohlen hat (S. 170)</p>

→ Nur mit Trick im
Verfahren
Umschulung auf
Kme möglich

Haltung zur Inklusion:
„Ich finde nur einfach,
dass es die Möglichkeit
geben muss für Eltern,
dass das für das Kind,
weil die Eltern kennen
ihr Kind am besten, das
richtige Konzept zu
haben, was zu diesem
Kind passt. Und das ist
vielleicht für manche
Kinder ist das vielleicht
zu jeder Zeit eine
integrative Beschulung
aber für andere Kinder
vielleicht auch nicht.
Und oder zumindest
etwas veränderte
Konzepte für die
Inklusion. Weil ich sag
jetzt mal in einer Klasse
mit 28 Kindern und
einer Sonderpädagogin,
die ab und zu mal
vorbeikommt, ist für
mich keine Inklusion.
Also ist einfach

Welten, die
aufeinander prallen:
„Oder zumindest auch,
ich finde auch die
normalen Kinder, die
bleiben im Endeffekt
genau auf der Strecke,
weil die wollen
gefordert werden, und
müssen aber auf das
geförderte Kind
irgendwie warten. Und
das funktioniert auch
nicht. Das heißt die
normalen, die bremsen
du irgendwie ab, wobei
die aber eigentlich
schon wieder die
nächsten Schritte
bräuchten. Werden
natürlich dann auch
irgendwo ungeduldig
oder irgendwie
unzufrieden. Und das
prallt dann effektiv
aufeinander. Und ich
glaube, da ist dann

reingeschmissen und
friss oder stirb.“ (S. 149)

irgendwie so der Punkt,
der in der Hinsicht
einfach nicht
funktioniert.“ (S. 181)

13.2 Quantitativ

13.2.1 Schulleiterbrief¹⁶

Universität zu Köln

Prof. Dr. J. Boenisch
Klosterstr. 70b 50931 Köln

LVR- Dietrich-Bonhoeffer-Schule
LVR-Förderschule für körperliche und motorische
Entwicklung

z. Hd. Herr M. Strodt
Am alten Park 5a
47551 Bedburg-Hau



Department
Heilpädagogik

Förderschwerpunkt körperliche
motorische Entwicklung

Lehrstuhl Prof. Dr. J. Boenisch

Tel.: 0221-470-5523
Fax.: 0221-4702158

Studierende
Dagmar Fretter und Eva Viefhaus

Email: fretter.viefhaus@gmx.de
Telefon: 01781964974 oder 015777629905

Köln, 02.11.2016

Sehr geehrter Herr Strodt,

Inklusion ist in aller Munde, aber leider wird sie an vielen Schulen noch nicht zufriedenstellend umgesetzt:

Wir, zwei Studierende der Sonderpädagogik an der Universität zu Köln, möchten daher im Rahmen eines Forschungsprojektes herausfinden, warum Eltern ihre Kinder mit (Körper-)Behinderungen aus der Regelschule an die Förderschule umschulen. Das Ziel ist aus den Erfahrungen und Gründen der Eltern Gelingensbedingungen für die Inklusion abzuleiten.

Der erste Teil unseres Forschungsprojektes war die Durchführung von Interviews mit einzelnen Eltern, um einen ersten Einstieg in das Thema zu erhalten. Die erfragten Erfahrungen und Gründe bilden die Grundlage für den von uns konzipierten Fragebogen, der nun an die meisten der betroffenen Eltern verteilt werden soll. Mit dieser Vorgehensweise möchten wir ein bestmögliches Meinungsbild einholen.

Zur Umsetzung dieser Forschungsarbeit benötigen wir nun Ihre Hilfe. Wir sind auf der Suche nach Eltern/ Erziehungsberechtigten, die ihre Kinder nun an der Förderschule beschulen lassen und die auch bereit sind, Informationen im Rahmen eines Fragebogens zu geben. Ihre Hilfe wird darin benötigt, den Fragebogen an die entsprechenden Eltern zu verteilen. Es wird den Eltern ein frankierter Rückumschlag mitgegeben, sodass die Rücksendung der Fragebögen unabhängig von der Schule passiert.

Wie bereits telefonisch besprochen, schicken wir Ihnen hiermit fünf Fragebögen mit Anschreiben zum Verteilen an die Eltern.

Wir danken Ihnen im Voraus für Ihre Mithilfe!
Bei Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung!

Mit freundlichen Grüßen,
Dagmar Fretter und Eva Viefhaus

¹⁶ Der hier angeführte Brief dient als Beispiel. Jeder Schulleitung wurde ein auf das Telefonat und Adresse angepasstes Schreiben zugesendet.

13.2.2 Fragebogen mit Anschreiben für Eltern

Universität zu Köln



Fragebogen:

Umschulung – aus der Inklusion an die Förderschule mit dem
Förderschwerpunkt kmE

Department
Heilpädagogik

Förderschwerpunkt körperliche
motorische Entwicklung

Lehrstuhl Prof. Dr.
J. Boenisch

Tel.: 0221-470-5523
Fax: : 0221/4702168

Mittwoch, 2. November 2016

Studierende
Dagmar Fretter und
Eva Viefhaus

Email: fretter.viefhaus@gmx.de
Telefon: 01781994974 oder
016777820906

Sehr geehrte Eltern/ Erziehungsberechtigte,

Inklusion ist in aller Munde, aber leider wird sie an vielen Schulen noch nicht zufriedenstellend umgesetzt:

Wir, zwei Studierende der Sonderpädagogik an der Universität zu Köln, möchten im Rahmen eines Forschungsprojektes herausfinden, warum Kinder mit (Körper-)Behinderungen aus der Regelschule an die Förderschule umgeschult werden.

Wir möchten Sie bitten, diesen Fragebogen auszufüllen, da Ihre Erfahrungen für die Verbesserung der schulischen Inklusion in NRW wichtig sind. Selbstverständlich ist der Fragebogen anonym und die Daten werden vertraulich behandelt.

Zunächst erfragen wir Angaben zu Ihrem Kind. Anschließend geht es um Erfahrungen, die sie mit der Schule gemacht haben, bevor ihr Kind auf die Förderschule gewechselt ist. Im dritten Abschnitt werden die Gründe für die Umschulung erfragt.

Das Ausfüllen des Fragebogens nimmt ca. 15 bis 20 Minuten in Anspruch. Es kann vorkommen, dass Sie zu manchen Fragen keine Antwort geben können. In diesem Fall kreuzen Sie bitte die Antwortmöglichkeit „keine Angabe“ an.

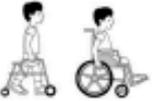
Wir bitten Sie, den ausgefüllten Fragebogen bis zum **30.11.2016** an uns zurück zu senden.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, den Fragebogen für uns auszufüllen.
Dagmar Fretter und Eva Viefhaus



A		Angaben zum Kind
A1	Geschlecht	<input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/> männlich <input type="radio"/> sonstiges
A2	Alter	<input type="radio"/> ≤6 <input type="radio"/> 7 – 8 <input type="radio"/> 9 – 10 <input type="radio"/> 11 – 12 <input type="radio"/> 13 – 14 <input type="radio"/> 15 – 16 <input type="radio"/> 17 – 18 <input type="radio"/> > 18
Schulischer Werdegang		
A3	An welcher Schule war ihr Kind vor der Förderschule angemeldet?	<input type="radio"/> Grundschule <input type="radio"/> Gymnasium <input type="radio"/> Gesamtschule <input type="radio"/> Realschule <input type="radio"/> Hauptschule <input type="radio"/> Sonstiges: _____
A4	Wie viele Schüler waren insgesamt in der Klasse?	<input type="radio"/> <15 <input type="radio"/> 15 – 20 <input type="radio"/> 21 – 25 <input type="radio"/> 26 – 30 <input type="radio"/> >30 Schüler
A5	Wie viele Kinder wurden davon inklusiv beschult?	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> >5 Schüler
A6	Wie viele Erwachsene waren in der Regel am Unterricht beteiligt? (z.B.: Lehrer, Integrationshelfer, Sonderpädagoge)	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 1-2 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 2-3 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 3-4 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 4-5 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> >5 Erwachsene
A7	Im Schulalltag erhielt mein Kind zusätzliche Förderung und Unterstützung durch:	<input type="radio"/> Schulleitung <input type="radio"/> Klassenlehrer <input type="radio"/> Fachlehrer <input type="radio"/> Sonderpädagoge <input type="radio"/> Schulsozialarbeiter <input type="radio"/> Schulbegleitung <input type="radio"/> Therapeut <input type="radio"/> Sonstiges: _____
A8	Jetzige Schule	_____



Behinderungsbild		
A9	Behinderungsform: _____	
A10	Motorischer Entwicklungsstand Bitte entscheiden Sie sich für das Level, welches am ehesten auf ihr Kind zutrifft.	
	<input type="radio"/> Level 1: Gehen ohne Einschränkungen 	<input type="radio"/> Level 2: Freies Gehen ohne Gehhilfe, gelegentlich mit Unterstützung (Hand, Handlauf,...) 
	<input type="radio"/> Level 3: Gehen mit Gehhilfen 	<input type="radio"/> Level 4: Selbstständige Fortbewegung eingeschränkt 
	<input type="radio"/> Level 5: Selbstständige Fortbewegung selbst mit elektrischen Hilfsmitteln stark eingeschränkt 	
A11	Benötigte Hilfsmittel: _____	
A12	Pflege <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein	
A13	Therapie <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein Wenn ja, welche?: _____	

B Erfahrungen						
- Bezogen auf die zuletzt besuchte Regelschule (Zeit vor der Förderschule) -						
		Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Keine Angabe
Schulische Rahmenbedingungen						
B1	Der Schulstandort war für mein Kind gut zu erreichen.					
B2	Die Schule verfügte über ein Ganztagsangebot.					
B3	Die räumlichen Gegebenheiten der Schule waren an die Behinderung meines Kindes angepasst.					
B4	Die Raumwechsel waren für mein Kind gut zu bewältigen.					
B5	Die Behinderung meines Kindes erforderte eine besondere Klassenraumgestaltung.					
B6	Die Klassenraumgestaltung wurde an die Behinderung meines Kindes angepasst.					

4 Fragebogen: Umschulung – aus der Inklusion an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt kmE



		Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Keine Angabe
B7	Der Tagesablauf der Klasse wurde in der Regel an die Behinderung meines Kindes angepasst.					
B8	Die Hilfsmittel, die mein Kind benötigt, waren funktionstüchtig und verfügbar.					
B9	Die Schule verfügte über ein Konzept zur Inklusion.					
B10	Die Mitarbeiter der Klassen haben Inklusion aktiv unterstützt.					
B11	Die Therapie wurde in den Schulalltag einbezogen.					
B12	Mein Kind erhielt in der Schule pflegerische Maßnahmen.					
B13	Für die Pflege meines Kindes stand ein (angepasster) Raum zur Verfügung.					
B14	Die Pflege meines Kindes wurde durch Mitarbeiter der Schule (Lehrer, Schulbegleiter,.....) geleistet.					
	Wenn nicht, durch wen?: _____					
B15	Meinem Kind stand ein angemessener Raum für Erholungsphasen zur Verfügung.					
B16	Meinem Kind stand genügend Zeit für Erholungsphasen zur Verfügung.					
B17	Ich war mit den schulischen Rahmenbedingungen insgesamt zufrieden.					
Unterrichtliche Rahmenbedingungen						
B18	Ich war mit der Klassengröße zufrieden.					
B19	Eine Doppelbesetzung von Lehrkräften in der Klasse war gegeben.					
B20	Die zur Verfügung stehende Zeit des Sonderpädagogen war angemessen.					
B21	Ich war mit dem Betreuungsschlüssel in der Klasse zufrieden.					
B22	Alle Schüler lernten in der Regel gemeinsam.					
B23	Die Materialien waren individuell an mein Kind angepasst.					
B24	Mein Kind wurde in der Regel angemessen gefördert.					
B25	Mein Kind wurde in der Regel angemessen gefordert.					
B26	Mein Kind erhielt Förderunterricht.					
B27	Mein Kind nahm am regulären Sportunterricht teil.					

5 Fragebogen: Umschulung – aus der Inklusion an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt
kmE



		Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Keine Angabe
B28	Beim Sportunterricht wurde die Behinderung meines Kindes berücksichtigt.					
B29	Mein Kind nahm am regulären Schwimmunterricht teil.					
B30	Beim Schwimmunterricht wurde die Behinderung meines Kindes berücksichtigt.					
B31	Mein Kind erhielt Nachteilsausgleich.					
B32	Wenn ja, in welcher Form?:					
B33	- Zeitlich (Verlängerung von Vorbereitungs-, Pausen- und Arbeitszeiten)					
B34	- Technische Hilfsmittel (Lesegerät, Laptop,.....)					
B35	- Räumlich (angepasste räumliche Gegebenheiten)					
B36	- Personell (Schulbegleiter z.B. für Arbeitsplatzorganisation)					
B37	Der Unterricht unterstützte ein positives Verständnis von Verschiedenheit.					
B38	Ich war mit den unterrichtlichen Rahmenbedingungen insgesamt zufrieden.					
Klassenklima						
B39	Mein Kind ging gerne zur Regelschule.					
B40	Die Mitarbeiter der Schule bevorzugten niemanden.					
B41	Die Mitarbeiter der Schule benachteiligten niemanden.					
B42	Die Mitarbeiter der Schule unterstützten das Lernen und die Teilhabe aller Schüler.					
B43	Die Mitarbeiter der Schule beachteten das Thema ‚Mobbing‘.					
B44	Die Behinderung meines Kindes wurde in der Klasse thematisiert.					
B45	Die Mitschüler brachten für die Behinderung meines Kindes Verständnis auf.					
B46	Die Schüler halfen einander.					
B47	Die Lerngruppe war so, dass alle Schüler wertgeschätzt wurden.					
B48	Das Klassenklima war insgesamt gut.					
Kooperation						
B50	Es gab eine gute Kooperation zwischen mir und der Schulleitung.					
B51	Es gab eine gute Kooperation zwischen mir und dem Klassenlehrer.					
B52	Es gab eine gute Kooperation zwischen mir und dem Sonderpädagogen.					



		Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Keine Angabe
B53	Es gab eine gute Kooperation zwischen mir und dem Schulbegleiter.					
B54	Es gab einen guten Austausch zwischen allen Eltern der Klasse					
B55	Es gab eine gute Kooperation zwischen den Eltern der Kinder mit Förderbedarf.					
B56	Ich war mit der Kooperation insgesamt zufrieden.					
Verhältnis zwischen meinem Kind und den Mitschülern						
B57	Mein Kind hatte an der Regelschule Freunde.					
B58	Mein Kind hatte auch nachmittags Besuch von Freunden.					
B59	Mein Kind fühlte sich in der Regel mit den Mitschülern wohl.					
B60	Mein Kind war mit der Intensität seiner Freundschaften zufrieden.					
B61	Mein Kind wurde in der Schule gehänselt/gemobbt.					
B62	Die Behinderung meines Kindes hat das Verhältnis zu den Mitschülern negativ beeinflusst.					
B63	Ich war mit dem Verhältnis zwischen meinem Kind und den Mitschülern insgesamt zufrieden.					
Verhältnis zwischen meinem Kind und den Lehrern/ Mitarbeitern						
B64	Die folgenden Personen unterstützten mein Kind (ihren Aufgabenbereichen entsprechend) angemessen:					
B65	- Schulleitung					
B66	- Klassenlehrer					
B67	- Fachlehrer					
B68	- Sonderpädagoge					
B69	- Schulbegleitung					
B70	- Therapeuten					
B71	- Sonstiges: _____					
B72	Mein Kind verstand sich gut mit dem Klassenteam.					
B73	Die Regelschulzeit belastete mein Kind.					
B74	Ich war mit dem Verhältnis zwischen meinem Kind und den Lehrern und Mitarbeitern der Schule insgesamt zufrieden.					
Situation der Eltern						
B75	Ich fühlte mich vor der Einschulung gut über die verschiedenen Schulformen informiert.					

7 Fragebogen: Umschulung – aus der Inklusion an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt kmE



		Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht	Keine Angabe
B76	Die Schule war die erste Wahl für mein Kind.					
B77	Die Mitarbeiter der Schule nahmen meine Wünsche und Ängste ernst.					
B78	Die Regelschulzeit meines Kindes belastete mich.					
B79	Die zu Beginn der Regelschulzeit getroffenen Aussagen von Seiten der Schule wurden eingehalten. (z.B. bezogen auf Betreuung, Sonderpädagogen im Unterricht, Klassengröße, o.ä.)					

C Gründe für die Umschulung an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche/ motorische Entwicklung	
Welche Gründe bewegten Sie zur Umschulung Ihres Kindes? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Mehrfach Antworten sind erwünscht.	
C1	<input type="radio"/> Mangelnde Alternativen an Regelschulen.
C2	<input type="radio"/> Mangelnde Alternativen an Förderschulen.
C3	<input type="radio"/> Keine/ Mangelnde/ Falsche Beratung
C4	<input type="radio"/> Wunsch des Kindes, die Schule zu wechseln.
C5	<input type="radio"/> Empfehlung eines Lehrers oder anderen Mitarbeiters, die Schule zu wechseln.
C6	<input type="radio"/> Fehlendes Ganztagsangebot an der alten Schule.
C7	<input type="radio"/> Notwendiger Raumwechsel unmöglich an der alten Schule.
C8	<input type="radio"/> Unangepasste Klassenraumgestaltung an der alten Schule.
C9	<input type="radio"/> Unangepasste Stundenplanung an der alten Schule.
C10	<input type="radio"/> Fehlende Hilfsmittelversorgung an der alten Schule.
C11	<input type="radio"/> Kein Konzept zur Inklusion an der alten Schule.
C12	<input type="radio"/> Keine aktive Unterstützung für die Inklusion seitens der pädagogischen Mitarbeiter.
C13	<input type="radio"/> Keine/ Mangelnde Barrierefreiheit an der alten Schule.
C14	<input type="radio"/> Keine Therapieangebote an der alten Schule.
C15	<input type="radio"/> Keine pflegerischen Maßnahmen an der alten Schule.
C16	<input type="radio"/> Kein Raum für pflegerische Maßnahmen an der alten Schule vorhanden.
C17	<input type="radio"/> Kein Raum für Erholungsphasen an der alten Schule.
C18	<input type="radio"/> Keine Zeit für Erholungsphasen an der alten Schule.
C19	<input type="radio"/> Keine angemessene Unterstützung meines Kindes seitens der pädagogischen Mitarbeiter.
C20	<input type="radio"/> Mangelnde Zeit des Sonderpädagogen an der alten Schulen.
C21	<input type="radio"/> Falsche Versprechungen seitens der Regelschule.
C22	<input type="radio"/> Fehlendes Einfühlungsvermögen der pädagogischen Mitarbeiter an der alten Schule.
C23	<input type="radio"/> Fehlende Kooperationen mit den pädagogischen Mitarbeitern.
C24	<input type="radio"/> Klassengröße unangepasst
C25	<input type="radio"/> Keine Doppelbesetzung (zwei Lehrer unterrichten gemeinsam)
C26	<input type="radio"/> Schlechtes Lehrer-Schüler-Verhältnis (zu viele Kinder pro Klasse)
C27	<input type="radio"/> Kein gemeinsames Lernen
C28	<input type="radio"/> Keine angemessene Lerngruppenorganisation
C29	<input type="radio"/> Keine aktive Unterrichtsbeteiligung meines Kindes an der alten Schule.
C30	<input type="radio"/> Keine individuelle Anpassung der Materialien an der alten Schule.
C31	<input type="radio"/> Keine angemessene Förderung an der alten Schule.



C32	<input type="radio"/> Unterforderung meines Kindes an der alten Schule.
C33	<input type="radio"/> Kein/ Schlechter Förderunterricht
C34	<input type="radio"/> Keine Teilnahme am Sportunterricht/ Keine Berücksichtigung der Behinderung im Sportunterricht
C35	<input type="radio"/> Keine Teilnahme am Schwimmunterricht/ keine Berücksichtigung der Behinderung im Schwimmunterricht
C36	<input type="radio"/> Kein/ Mangelnder Nachteilsausgleich
C37	<input type="radio"/> Ungleichbehandlung der Schüler durch pädagogische Mitarbeiter an der alten Schule.
C38	<input type="radio"/> Mobbing
C39	<input type="radio"/> Fehlende Sensibilisierung für Behinderung
C40	<input type="radio"/> Schlechtes Klassenklima
C41	<input type="radio"/> Keine sozialen Kontakte
C42	<input type="radio"/> psychische Belastung meines Kindes.
C43	Sonstiges:
C44	<input type="radio"/> _____
C45	<input type="radio"/> _____
C46	<input type="radio"/> _____

Bitte notieren sie abschließend noch einmal die drei Hauptgründe für Ihre Entscheidung zur Umschulung von der Regelschule an die Förderschule:

- 1.: _____
2.: _____
3.: _____

Sollten Sie weitere Anmerkungen zum Thema haben, nutzen sie gerne den Platz und teilen Sie uns diese mit:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Dagmar Fretter und Eva Viefhaus

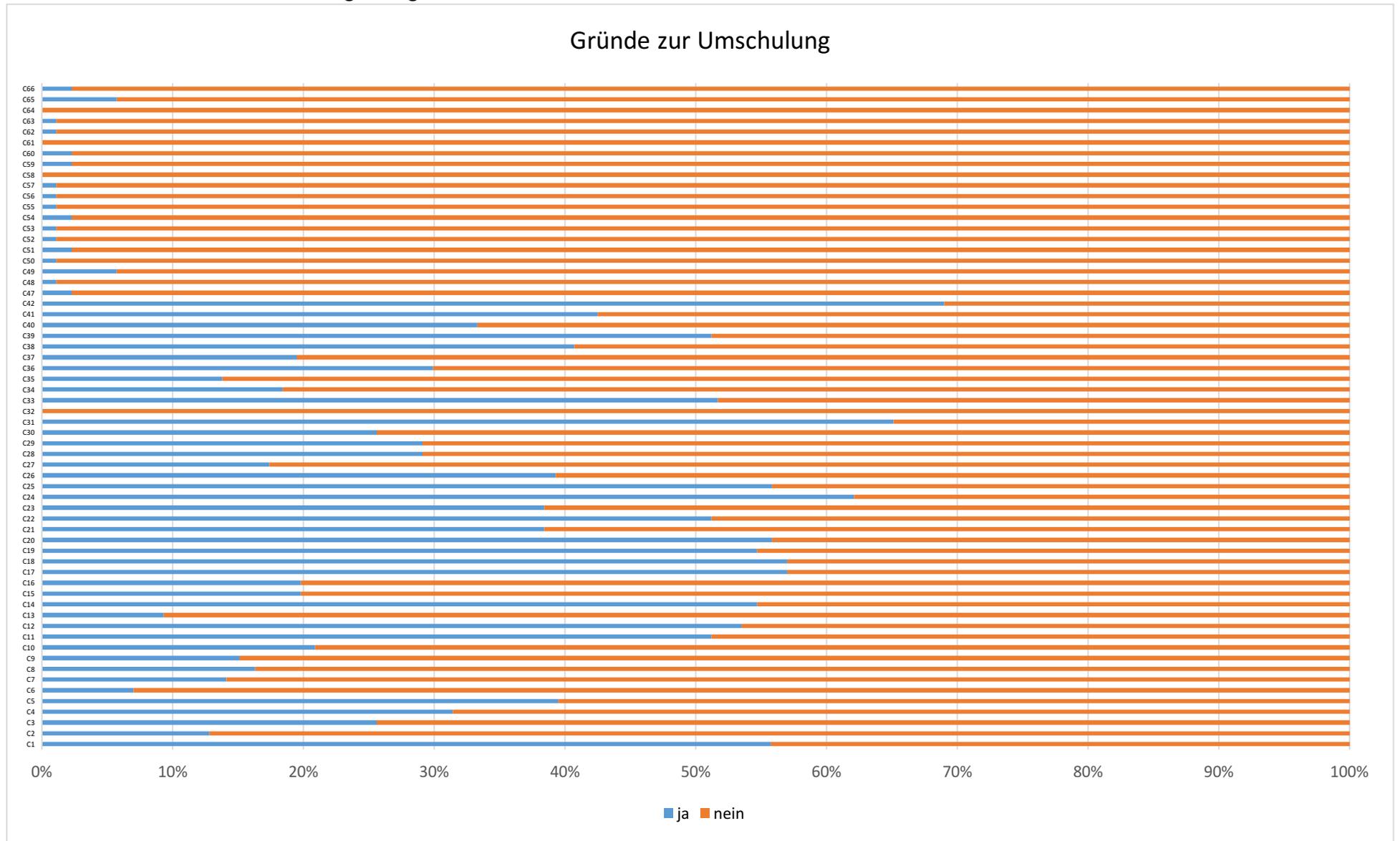
13.2.3 Gründe zur Umschulung

Gründe für die Umschulung an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche/ motorische Entwicklung	
Welche Gründe bewegten Sie zur Umschulung Ihres Kindes? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an. Mehrfach Antworten sind erwünscht.	
C1	<input type="radio"/> Mangelnde Alternativen an Regelschulen.
C2	<input type="radio"/> Mangelnde Alternativen an Förderschulen.
C3	<input type="radio"/> Keine/ Mangelnde/ Falsche Beratung
C4	<input type="radio"/> Wunsch des Kindes, die Schule zu wechseln.
C5	<input type="radio"/> Empfehlung eines Lehrers oder anderen Mitarbeiters, die Schule zu wechseln.
C6	<input type="radio"/> Fehlendes Ganztagsangebot an der alten Schule.
C7	<input type="radio"/> Notwendiger Raumwechsel unmöglich an der alten Schule.
C8	<input type="radio"/> Unangepasste Klassenraumgestaltung an der alten Schule.
C9	<input type="radio"/> Unangepasste Stundenplanung an der alten Schule.
C10	<input type="radio"/> Fehlende Hilfsmittelversorgung an der alten Schule.
C11	<input type="radio"/> Kein Konzept zur Inklusion an der alten Schule.
C12	<input type="radio"/> Keine aktive Unterstützung für die Inklusion seitens der pädagogischen Mitarbeiter.
C13	<input type="radio"/> Keine/ Mangelnde Barrierefreiheit an der alten Schule.
C14	<input type="radio"/> Keine Therapieangebote an der alten Schule.
C15	<input type="radio"/> Keine pflegerischen Maßnahmen an der alten Schule.
C16	<input type="radio"/> Kein Raum für pflegerische Maßnahmen an der alten Schule vorhanden.
C17	<input type="radio"/> Kein Raum für Erholungsphasen an der alten Schule.
C18	<input type="radio"/> Keine Zeit für Erholungsphasen an der alten Schule.
C19	<input type="radio"/> Keine angemessene Unterstützung meines Kindes seitens der pädagogischen Mitarbeiter.
C20	<input type="radio"/> Mangelnde Zeit des Sonderpädagogen an der alten Schulen.
C21	<input type="radio"/> Falsche Versprechungen seitens der Regelschule.
C22	<input type="radio"/> Fehlendes Einfühlungsvermögen der pädagogischen Mitarbeiter an der alten Schule.
C23	<input type="radio"/> Fehlende Kooperationen mit den pädagogischen Mitarbeitern.
C24	<input type="radio"/> Klassengröße unangepasst
C25	<input type="radio"/> Keine Doppelbesetzung (zwei Lehrer unterrichten gemeinsam)
C26	<input type="radio"/> Schlechtes Lehrer-Schüler-Verhältnis (zu viele Kinder pro Klasse)
C27	<input type="radio"/> Kein gemeinsames Lernen
C28	<input type="radio"/> Keine angemessene Lerngruppenorganisation
C29	<input type="radio"/> Keine aktive Unterrichtsbeteiligung meines Kindes an der alten Schule.

- C30 Keine individuelle Anpassung der Materialien an der alten Schule.
- C31 Keine angemessene Förderung an der alten Schule.
- C32 Unterforderung meines Kindes an der alten Schule.
- C33 Kein/ Schlechter Förderunterricht
- C34 Keine Teilnahme am Sportunterricht/ Keine Berücksichtigung der Behinderung im Sportunterricht
- C35 Keine Teilnahme am Schwimmunterricht/ keine Berücksichtigung der Behinderung im Schwimmunterricht
- C36 Kein/ Mangelnder Nachteilsausgleich
- C37 Ungleichbehandlung der Schüler durch pädagogische Mitarbeiter an der alten Schule.
- C38 Mobbing
- C39 Fehlende Sensibilisierung für Behinderung
- C40 Schlechtes Klassenklima
- C41 Keine sozialen Kontakte
- C42 psychische Belastung meines Kindes.
- C43 Sonstiges:
- C44 _____
- C45 _____
- C46 _____
- C47 mangelnde Kompetenz der Lehrer
- C48 Pubertät/ Entwicklungsschere geht auseinander
- C49 Überforderung des Kindes
- C50 außerschulische Empfehlung
- C51 behinderungsbedingt
- C52 Abschiebung des Kindes
- C53 Überforderung der Schule
- C54 Ablehnung der allgemeinen weiterführenden Schule
- C55 unangepasste Rahmenbedingung der weiterführenden Schule
- C56 Gewalt gegenüber dem behinderten Kind
- C57 Schulstandort der allgemeinen Schule
- C58 schlechtes Verhältnis Kind – Lehrer
- C59 berufliche Perspektiven / Zukunftsperspektive
- C60 psychische Belastung der Eltern
- C61 (wechselnde) I-Helfer
- C62 keine sonderpädagogischen Fachkräfte

- | | |
|-----|--|
| C63 | <input type="radio"/> fehlende Bereitschaft seitens der Schule |
| C64 | <input type="radio"/> Schulverweigerung des Kindes |
| C65 | <input type="radio"/> Wechsel von 4. auf 5. Klasse (Zeitpunkt günstig) |
| C66 | <input type="radio"/> Angst um Wohl des Kindes |

13.2.4 Gründe zur Umschulung - Diagramm



13.2.5 Tabelle mit Mittelwerten

Mittelwerttabelle - Erfahrungen										
A1	Geschlecht	weiblich	männlich	sonstiges						
		28,70%	71,30%	0,00%						
A2	Alter	<6	7 bis 8	9 bis 10	11 bis 12	13 bis 14	15 bis 16	17 bis 18	>18	
		0,00%	10,20%	22,70%	21,60%	27,30%	11,40%	4,70%	1,10%	
A3	Schulart	Grundschule	Gesamtschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	sonstiges			
		68,20%	8,00%	6,80%	10,20%	1,10%	5,70%			
A4	Schüleranzahl gesamt	<15	15 bis 20	21 bis 25	26 bis 30	>30				
		1,10%	9,10%	45,50%	38,60%	5,70%				
A5	inkl. Schüler	1	2	3	4	5	>5			
		32,50%	20,80%	18,20%	5,20%	19,50%	3,90%			
A6	Erwachsene	1	1 bis 2	2	2 bis 3	3	3 bis 4	4	4 bis 5	5
		29,30%	34,10%	12,20%	12,20%	3,70%	4,90%	1,20%	1,20%	1,20%
A7	Förderung, mit ja gestimmt	Schulleitung	Klassenlehrer	Fachlehrer	Sonderpädagoge	Schulsozialarbeiter	Schulbegleitung	Therapeut	sonstiges	
		4,50%	23,90%	3,40%	52,30%	5,70%	30,70%	4,50%		

Mittelwerttabelle mit Standardabweichung			
ITEMS		Mittelwerte	Standardabweichung
B1	Schulstandort	1,59	1,006
B2	OGTS	1,57	1,090
B3	räumlich	2,36	1,284
B4	Raumwechsel	2,02	1,227
B5	Klassenraumgestaltung	3	1,220
B6	Klassenraumgestaltung	3,24	1,068
	Änderung		,459
B7	Anpassung Tagesablauf	3,29	,969
B8	Hilfsmittel	2,21	1,304
B9	Inklusionskonzept	2,68	1,304
B10	aktive Unterstützung Inklusion	2,69	1,241
B11	Einbezug Therapie	3,58	,942
B12	Pflege erhalten	3,52	1,017
B13	Pflegeraum	3,42	1,088
B14	Pflegepersonal	3,41	1,107
B15	Erholungsphase Raum	3,39	1,028
B16	Erholungsphase Zeit	3,24	1,095
B17	Zufriedenheit	3,12	1,126
Unterrichtliche Rahmenbedingungen			
B18	Klassengröße	2,86	1,308
B19	Doppelbesetzung	3,07	1,190
B20	Zeit des Sonderpädagogen	3,24	1,142
B21	Zufriedenheit Betreuungsschlüssel	3,21	1,122
B22	gemeinsames Lernen	1,99	1,248
B23	Anpassung Materialien	2,62	1,314
B24	angemessene Förderung	2,95	1,154
B25	angemessene Forderung	2,87	1,173
B26	Förderunterricht	2,4	1,327
B27	Sportunterricht	1,27	,746
B28	Berücksichtigung Behinderung	2,42	1,178
B29	Schwimmunterricht	1,46	1,035
B30	Berücksichtigung Behinderung	2,33	1,341
B31	Nachteilsausgleich	2,91	1,215
B33	...zeitlich	2,03	1,121
B34	...technische Hilfsmittel	3	1,354
B35	...räumlich	2,96	1,201
B36	...personell	2,21	1,317
B37	positives Verständnis Verschiedenheit	2,84	1,139
B38	Zufriedenheit	2,94	1,173
Klassenklima			
B39	Kind gerne zur Schule	2,84	1,264

B40	Gleichbehandlung durch pädagogische Mitarbeiter	2,16	1,186
B41	Gleichbehandlung durch pädagogische Mitarbeiter	2,26	1,210
B42	Unterstützung Teilhaber aller Kinder	2,52	1,154
B43	Mobbing	2,32	1,264
B44	Thematisierung Behinderung	2,66	1,260
B45	Verständnis für Behinderung	2,56	1,196
B46	einander helfen der Schüler	2,33	1,072
B47	Wertschätzung aller Schüler	2,77	1,129
B48	Zufriedenheit	2,58	1,150
Kooperation			
B50	Eltern - Schulleitung	2,56	1,226
B51	Eltern - Klassenlehrer	1,96	1,219
B52	Eltern - Sonderpädagogen	2,28	1,333
B53	Eltern - Schulbegleitung	2,14	1,195
B54	Eltern der Klasse	3,06	,894
B55	Eltern der Kinder mit Förderbedarf	3,2	,987
B56	Zufriedenheit	3	1,090
Verhältnis Kind - Mitschüler			
B57	Freunde	2,56	1,196
B58	Besuch von Freunden	2,83	1,277
B59	Wohlfühlen mit Mitschülern	2,72	1,119
B60	Intensität der Freundschaft	2,78	1,162
B61	Mobbing	2,36	1,248
B62	Behinderung beeinflusst Verhältnis	2,31	1,279
B63	Zufriedenheit	2,78	1,182
Verhältnis Kind - Lehrer/Mitarbeiter			
B65	Unterstützung durch Schulleiter	2,87	1,171
B66	Unterstützung durch Klassenlehrer	2,05	1,106
B67	Unterstützung durch Fachlehrer	2,35	1,174
B68	Unterstützung durch Sonderpädagoge	2,03	1,202
B69	Unterstützung durch Schulbegleiter	2,09	1,273
B70	Unterstützung durch Therapeuten	2,68	1,376
B71	sonstige Unterstützung	3,33	1,033
B72	Klassenteam	2,22	1,138
B73	Belastung des Kindes	1,95	1,181
B74	Zufriedenheit	2,54	1,119
Situation der Eltern			
B75	Beratung	2,46	1,285
B76	1. Wahl	1,8	1,005
B77	Ernstnehmen Wünsche & Ängste	2,31	1,151
B78	Belastung der Eltern	2	1,235

B79 Aussagen werden eingehalten	2,79	1,189
--	------	-------

13.3 CD mit Tonaufnahmen der Interviews und SPSS-Datensatz