

Zwischen Normalitätsanspruch und Behinderungsbedingungen

Annäherung an die Perspektive(n) jugendlicher
,Grenzgänger*innen‘

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018

vorgelegt von

Annika Stefanie Dedy

aus Landstuhl

Abgabe: Dezember 2023

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Mai 2024 angenommen.

Erstgutachterin: Prof'in Dr. Nadia Kutscher

Zweitgutachterin: Prof'in Dr. Kerstin Ziemer

„Aber ich sage,
ich bin nicht behindert“

(Bea, Z. 387-388)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	10
1.1	Ziel der Arbeit	11
1.2	Aufbau der Arbeit	11
	Theoretischer Teil.....	15
2	Bisheriger Forschungsstand zu sogenannten ‚Grenzgänger*innen‘	15
3	Inklusion und Exklusion im schulischen Kontext	20
3.1	Inklusion als gesellschaftliche Denkweise	21
3.2	Die Entwicklung von der Extinktion bis hin zu sog. Inklusion	22
3.3	Die Phasen der Entwicklung aus aktueller Perspektive	26
3.4	Inklusion und das Verhältnis zur Exklusion.....	29
3.5	(Vermeintliche) Inklusion im schulischen Kontext – eine bildungspolitische Perspektive.....	31
3.6	Quoten zu Etikettierung, Exklusion und Inklusion im Überblick.....	32
3.7	Praxis ‚inklusive‘ Entwicklungen am Beispiel eines Aktionsplans der Landesregierung33	
3.8	Die Rolle der Eltern im Kontext schulischer Inklusion	35
4	Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und seine Schüler*innenschaft	35
4.1	Skizze der historischen Entwicklung der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	36
4.2	Die Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	38
4.3	Schwierigkeiten der Definition des Begriffs geistige Behinderung als Problem der Grenzziehung	39
4.4	Die Kategorie der ‚Grenzgänger*innen‘	49
5	Selektive Mechanismen innerhalb des Schulsystems – ein Foucaultscher Blick	52
5.1	Effizienz	53
5.2	Disziplinierung.....	55
5.3	Selektion	57
6	Eine differenztheoretische Perspektive auf den Zusammenhang von Schule, Leistung und Norm	60
6.1	Zum Begriff der Differenz	60

6.2	Die Verwobenheit von Schule, Leistung, Norm und Differenz.....	62
6.3	Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als negative Kategorie	64
6.4	Zur Problematik der Gutachtenerstellung als Differenzherstellungsprozess	67
7	Jugendalter – Identität – Stigma	69
7.1	Jugendalter	69
7.1.1	Soziologische Perspektive auf Jugend	69
7.1.2	Meilensteine der emotionalen und sozialen Entwicklung aus entwicklungspsychologischer Perspektive	71
7.1.3	Die Rolle von Familie und Peers	73
7.2	Identität nach Erikson.....	74
7.3	Grundzüge des Stigma-Begriffes nach Goffman	75
7.3.1	Der Stigma-Begriff.....	76
7.3.2	Umgang mit Stigmata in sozialen Interaktionen mit sog. Normalen	78
7.3.3	Täuschen und damit einhergehende Kontrolle von Informationen	80
7.3.4	Umgang mit Seinesgleichen und Identifikation mit dem Stigma.....	81
7.3.5	Biografie und persönliche Identität	82
7.3.6	Soziale und persönliche Identität sowie Biografie im Kontext einer neuen Gemeinschaft.....	83
7.3.7	Ich-Identität und Stigma	84
7.3.8	Sozialisationsmuster und biographischer Umgang mit Stigmata	84
7.4	„Grenzgänger*innen“ und Stigma-Theorie.....	86
7.4.1	(Geistige) Behinderung als diskreditierende Eigenschaft.....	86
7.4.2	Täuschen	89
7.4.3	Sozialisationsmuster und Identitätskrise.....	90
7.4.4	Selbstbestätigende Klassifikation	91
8	Übergänge im Schulsystem – „Grenzgänger*innen“ als „Fremde“	91
8.1	Die Krisis des „Fremden“ nach Schütz	92
8.2	Die Krisis der „Grenzgänger*innen“.....	94
	Empirischer Teil.....	96
9	Ziel, erkenntnisleitendes Interesse und resultierende Fragestellungen.....	96

9.1	Der symbolische Interaktionismus als theoretischer Hintergrund.....	98
9.2	Passung zwischen der Grounded-Theory-Methodologie und der Studie zu ,Grenzgänger*innen‘	101
9.3	Forschungsethische Perspektive auf methodische Entscheidungen im Kontext des Feldzugangs	103
9.3.1	Zentrale Dimensionen und Prinzipien der Forschungsethik	104
9.3.2	Reflexive Grundhaltung und Menschenbild	105
9.3.3	Ethische Prinzipien der Forschung	107
9.3.4	Realisierung forschungsethischer Dimensionen und Prinzipien in der vorliegenden Studie.....	109
9.3.5	Durchführung von Interviews.....	111
9.3.6	Interaktion mit den Interviewpartner*innen	111
9.3.7	Räumliche Gestaltung der Interviewsituation.....	113
9.3.8	Selbstreflexion der Forschenden zur Durchführung der Interviews.....	113
10	Zum Sampling und der Datenerhebung	114
10.1	Schwerpunkte des Sampling nach Strauss & Corbin und Charmaz.....	114
10.1.1	Phasen des Samplings.....	115
10.1.2	Theoretische Sensibilität im Kontext von Interviewpools	116
10.1.3	Anfängliches und theoretisches Sampling	117
10.1.4	Theoretische Sättigung	118
10.1.5	Sampling in der vorliegenden Studie	119
10.1.6	Rolle der Lehrkräfte im Kontext der theoretischen Relevanz der Fälle	119
10.1.7	Interviewpool der Studie.....	120
10.2	Kontrastkriterien im Vorfeld der Erhebung.....	120
10.2.1	Anzahl und Art der besuchten Schulen sowie überweisende Schulform.....	121
10.2.2	Anzahl und Reihenfolge der zugewiesenen Förderschwerpunkte.....	122
10.2.3	Pubertät und Identität mit Bezug auf das Lebensalter	123
10.2.4	Einschneidende Lebensereignisse	123
10.2.5	Formaler Bildungsabschluss der Eltern und Reproduktion sozialer Ungleichheit	124

10.2.6	Migration	124
10.3	Interviewpool und Sample in der vorliegenden Studie	125
10.3.1	Beschreibung des Interviewpools	125
10.3.2	Darstellung des Kernsamples.....	127
11	Verortung der Interviewform und Konstruktion des Leitfadens	130
11.1	Interviewform und Relevanz des Leitfadens	130
11.2	Der Leitfaden.....	131
12	Das Schreiben von Memos	135
12.1	Die Rolle der Memos bei der Entwicklung einer Grounded Theory	136
12.2	Struktur der Memos in der vorliegenden Studie.....	137
13	Aufbereitung der Daten.....	138
14	Das Kodierverfahren.....	139
14.1	Theoretische Sensibilität	140
14.2	Offenes Kodieren	141
14.3	Axiales Kodieren	142
14.4	Selektives Kodieren.....	144
14.5	Das Kodieren und Interpretieren im Analyseprozess der vorliegenden Arbeit.....	145
14.5.1	Beispiele des Vorgehens beim Kodieren.....	146
14.5.2	Beispiele des Vorgehens beim Interpretieren der Daten.....	148
15	Falldarstellungen – Rekonstruktion der Schullaufbahnen.....	150
15.1	Interviewpartner Ben	150
15.1.1	Schullaufbahn nach Schüler*innenakte	150
15.1.2	Zentrale Aspekte des Interviews	150
15.1.3	Fallspezifisches Profil.....	164
15.2	Interviewpartnerin Liz	165
15.2.1	Schullaufbahn nach Akte.....	165
15.2.2	Zentrale Aspekte des Interviews	166
15.2.3	Fallspezifisches Profil.....	177
15.3	Interviewpartnerin Bea	178
15.3.1	Schullaufbahn nach Akte.....	178

15.3.2	Zentrale Aspekte des Interviews	179
15.3.3	Fallspezifisches Profil.....	190
15.4	Interviewpartner Ole.....	191
15.4.1	Schullaufbahn nach Akte.....	191
15.4.2	Zentrale Aspekte des Interviews	192
15.4.3	Fallspezifisches Profil.....	203
15.5	Interviewpartnerin Mia	205
15.5.1	Schullaufbahn nach Akte.....	205
15.5.2	Zentrale Aspekte des Interviews	205
15.5.3	Fallspezifisches Profil.....	220
16	Darstellung der Ergebnisse.....	221
16.1	Facetten des Wechsels von Jugendlichen an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	222
16.1.1	Überblick über die Facetten des Wechsels.....	223
16.1.2	Die ursächlichen Bedingungen.....	223
16.1.3	Die Bewältigung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins als zentrales Phänomen	230
16.1.4	Die Bewältigungsstrategien	233
16.1.5	Die Begleitumstände	238
16.1.6	Die Perspektiven.....	241
16.2	Die Muster in den Bewältigungsstrategien.....	245
16.2.1	Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit sprachlichen Herausforderungen	245
16.2.2	Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Mobbingenerfahrung	249
16.2.3	Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen.....	252
16.3	Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bewältigungsmuster.....	258
16.4	Das Schwanken zwischen Normalität und Abweichung.....	259
17	Methodenkritik, Limitationen und Einordnung der Reichweite	264
17.1	Reflexion des empirischen Vorgehens	264
17.2	Theoretisches Sampling und Sättigung	266
17.3	Reflexion der Gatekeeper-Problematik.....	267

17.4	Einordnung der empirischen Reichweite	268
18	Abschließende Reflexion	268
18.1	Rückbezug zum bisherigen Forschungsstand	269
18.2	Die Wechselwirkung von Stigma und Sanktion unter Rekurs auf Foucault	270
18.3	„Grenzgänger*innen“ als Figur radikaler Andersheit	271
18.4	Bearbeitung des Stigmas	272
18.5	Persistierende Fremdheit	273
18.6	„Grenzgänger*innen“ im Hinblick auf Konstellationen von Inklusion und Exklusion	273
18.7	Abschließendes Fazit	276
	Literaturverzeichnis	279
	Abbildungsverzeichnis	294
	Tabellenverzeichnis	294
	Anhang	296
	I. Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kuckatz	296
	Danksagung	297

1 Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten hat ein erheblicher gesellschaftlicher Wandel im Umgang mit Menschen mit sog. geistiger Behinderung stattgefunden, wie die Entwicklung von der Gründung erster Sonderschulen und der Einführung der Schulpflicht für diesen Personenkreis, bis hin zu den aktuellen Richtlinien für den Unterricht mit Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeigen.

Ein zentrales Moment jüngerer Entwicklung stellt dabei Artikel 24 der UN-BRK dar, welche 2009 ratifiziert wurde und die rechtliche Grundlage für eine diskriminierungsfreie Teilhabe an staatlichen Bildungsinstitutionen des Schulwesens bildet. Seitdem lassen sich daher verstärkt Diskurse und Bemühungen um Inklusion, vor allem innerhalb des Schulwesens, ausmachen. Die tatsächliche Umsetzung sog. Inklusion ist aber sowohl bundesweit als auch innerhalb des Landes NRW als enorm heterogen zu bezeichnen.

So lässt sich für NRW und besonders mit Blick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus der Schulstatistik ableiten, dass der Anteil der Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung seit 2000 stetig ansteigt und gleichzeitig die Anzahl der Schüler*innen mit zugewiesenem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die an Förderschulen beschult werden, stabil bleibt (vgl. Klauß 2012; Hinz 2016; eigene Berechnung nach KMK 2022 FS).

Im wissenschaftlichen Diskurs kann ferner beobachtet werden, dass mehrere Autor*innen von einer Veränderung der Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung berichten. So beschreiben Klauß (2012) und Franz (2008) eine von Sonderpädagog*innen wahrgenommene quantitative Zunahme von Schüler*innen, bei denen sich nicht eindeutig bestimmen ließe, ob sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung, Lernen oder geistige Entwicklung vorliegt. Kongruent hierzu ist auch die Diskrepanz in der Studie von Dworschak und Ratz (2012) bedeutsam, die einerseits zum Ziel hat, die Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu beschreiben und andererseits auch mit der Kategorie keine geistige Behinderung zur Beschreibung dieser Schüler*innenschaft operiert. Somit implizieren die Autoren, dass im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch Schüler*innen ohne geistige Behinderung beschult werden (siehe Kapitel 2). Von Franz (2008) sowie von Schulz (2011) und Riegert (2012) wird dabei der Begriff der ‚Grenzgänger*innen‘ verwendet, um die Gruppe jener Schüler*innen zu bezeichnen, die an der kategorialen Grenze zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung stehen, was wiederum eine entsprechende diagnostische Unsicherheit im Rahmen der Gutachtenerstellung nach der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung¹ (weiter AO-SF) impliziert.

¹ AO-SF meint die Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung, Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke und damit Bestandteil der BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW).

Trotz dieser wiederholten Thematisierung des Phänomens der sog. ‚Grenzgänger*innen‘ ist dessen tiefergehende Analyse, die sowohl konstitutive Faktoren innerhalb der Funktionslogik des (Förder-)Schulsystems als auch individuelle Erfahrungen der Personen selbst in den Blick nimmt, offenbar weitgehend ausgeblieben.

1.1 Ziel der Arbeit

Die systematische Bestimmung dieser Forschungslücke und damit einhergehender Problemstellungen bildet daher ein zentrales Ziel des theoretischen Teils dieser Arbeit, um so dem theoretischen wie auch empirischen Desiderat innerhalb des sonderpädagogischen Diskurses begegnen zu können. Hierzu wird eine theoretische Bestimmung des bisher zur Beschreibung einer spezifischen Schüler*innengruppe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung diskursiv verwandten Terminus ‚Grenzgänger*innen‘ sowie der Versuch einer Rekonstruktion der dem (Förder-)Schulsystem inhärenten Mechanismen der Entstehung jener Schüler*innengruppe vorgenommen. Auf diese Weise wird ein Beitrag im Kontext des Themengebiets der sog. ‚Grenzgänger*innen‘ als Resultat der Praktiken sonderpädagogischer Diagnostik geleistet.

Durch die empirische Erhebung im Rahmen des Promotionsprojekts wird wiederum die Perspektive der Betroffenen ins Zentrum gerückt, wobei davon ausgegangen wird, dass eine Überweisung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und ein damit einhergehender Wechsel an eine entsprechende Förderschule im Jugendalter für die Betroffenen vielfältige Konsequenzen haben kann. Das Ziel des empirischen Teils der Arbeit bildet dementsprechend die Rekonstruktion des subjektiven Erlebens der individuellen Schullaufbahnen, um so mögliche Muster in den Verläufen der Schullaufbahnen zu erkennen. Eine weitere Frage ist letztlich auch, welche Inklusions- bzw. Exklusionserfahrungen für die Jugendlichen mit einem Wechsel an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verbunden sind. In der vorliegenden Arbeit werden mit dem Begriff ‚Grenzgänger*innen‘ ausschließlich jene Jugendlichen bezeichnet, die an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult werden. Der Begriff findet hier also keine Verwendung für solche Schüler*innen, die trotz diagnostischer Zweifel hinsichtlich einer möglichen sog. geistigen Behinderung in anderen Förderschwerpunkten unterrichtet werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Kapitel zwei bis acht umfassen den theoretischen, die folgenden Kapitel, also Kapitel neun bis achtzehn, stellen wiederum den empirischen Teil der Arbeit dar.

Das 2. Kapitel fasst den bisherigen Forschungsstand zu sog. ‚Grenzgänger*innen‘ zusammen und gibt einen Überblick über den sonderpädagogischen Diskurs, um so die Entwicklung desselben bezüglich der Thematik abbilden zu können.

Hierauf folgt das 3. Kapitel, das sich mit Inklusion und Exklusion im schulischen Kontext befasst. Dabei wird ein Überblick über die Entwicklung von der sog. Extinktion bis hin zur sog. Inklusion gegeben und anschließend die jeweiligen Phasen dieser Entwicklung aus aktueller Perspektive reflektiert. Die Begriffe Exklusion und Inklusion werden vor diesem Hintergrund zueinander ins Verhältnis gesetzt und die sog. Inklusion als gesellschaftliche Denkweise diskutiert. Anschließend wird die bildungspolitische Perspektive auf inklusive Bemühungen im Schulsystem betrachtet sowie die Quoten zu Etikettierung, Exklusion und Inklusion zu verschiedenen Zeitpunkten abgebildet. Anknüpfend an die Quoten wird der Aktionsplan der Landesregierung NRW aus dem Jahr 2012 analysiert, um tatsächliche administrative Praktiken abseits der Rhetorik von Inklusion zu reflektieren. Abschließend wird die Rolle der Eltern im Zusammenhang inklusiver Beschulung thematisiert.

Das 4. Kapitel stellt den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und dessen Schüler*innenschaft in den Vordergrund. Hierzu wird zunächst die historische Entwicklung dieses Förderschwerpunkts abgebildet, um dann auf die Definition des Förderschwerpunkts nach AO-SF sowie die medizinische Definition nach ICD-10 einzugehen. Vor dem Hintergrund der Normalitätstheoretischen Arbeiten von Link (2006) bzw. Waldschmidt (2004) wird die generelle Problematik der Grenzziehung in diesem Zusammenhang ausgeführt. Abschließend wird reflektiert, wie vor diesem Hintergrund die Kategorie der sog. ‚Grenzgänger*innen‘ hervorgebracht wird. Das darauffolgende 5. Kapitel beschäftigt sich mit den selektiven Mechanismen des (Förder-)Schulsystems im Allgemeinen, welches dabei als ein Systemkomplex, der sowohl das Regelschul- als auch Förderschulsystem umfasst, verstanden wird. Zur Konzeptualisierung dieser Mechanismen wird hier insbesondere Foucaults (2019) Auseinandersetzung mit Effizienz und Disziplinierung hinzugezogen. Auch wird dabei dezidiert die Rolle der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung herausgestellt.

Hieran anschließend beschäftigt sich das 6. Kapitel mit einer differenztheoretischen Perspektive auf den Zusammenhang von Schule, Leistung und Norm(alität). Dazu wird zunächst auf den Begriff der Differenz eingegangen und anschließend die Verwobenheit von Schule, Leistung, Norm(alität) und Differenz dargestellt. Darauf folgt eine Betrachtung des Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als negative Kategorie im Sinne Zizeks (2020) sowie eine Ausarbeitung der generellen Problematik der Gutachtenerstellung als Differenzherstellungsprozess. Im 7. Kapitel werden vorrangig die Themenkomplexe Jugendalter, Identität und Stigma betrachtet. Hierbei wird zunächst auf das Jugendalter aus soziologischer sowie aus entwicklungspsychologischer Perspektive und anschließend explizit auf die Rolle von Familie sowie Peers eingegangen. Darauffolgend wird der Begriff der Identität nach Erikson (1968) dargestellt. Abschließend wird die Stigma-Theorie nach Goffman (1967) erläutert und vor diesem Hintergrund (geistige) Behinderung als diskreditierende Eigenschaft reflektiert.

Das letzte Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit bildet das 8. Kapitel, das sich mit Übergängen im Schulsystem beschäftigt und dabei vorrangig auf die von Schütz (2002) entwickelte Figur des Fremden rekurriert. Diese theoretischen Überlegungen werden auf die Gruppe der ‚Grenzgänger*innen‘ übertragen.

Mit Kapitel 9 beginnt der empirische Teil der Arbeit, in dem zunächst das Ziel, das erkenntnisleitende Interesse und die entsprechenden Fragestellungen, die in der vorliegenden Arbeit bearbeitet werden, dargelegt sind.

Die methodische und methodologische Ausrichtung wird in Kapitel 10 erörtert. In diesem Zusammenhang werden Grounded Theory Methodologie und symbolischer Interaktionismus als theoretischer Hintergrund der Methode dargelegt und die Passung zwischen dieser Methode und dem Forschungs-Vorhaben erläutert. Anschließend wird der gewählte Feldzugang unter besonderer Berücksichtigung forschungsethischer Prinzipien dargestellt. Zudem wird die Interviewsituation, also sowohl die Durchführung der Interviews selbst, die Interaktion mit den Gesprächspartner*innen sowie die räumliche Gestaltung thematisiert. Anschließend wird eine Selbstreflexion der Forscherin bezüglich der Durchführung der Interviews abgebildet.

Das 11. Kapitel beschäftigt sich zunächst mit dem Begriff des Samplings innerhalb der Grounded Theory. Anschließend wird die Umsetzung dieser Aspekte im Rahmen der vorliegenden Studie dargestellt. In diesem Zusammenhang werden auch die anfänglichen Kontrastkriterien, die für den Aufbau des Interviewpools relevant waren, erläutert.

Das darauffolgende 12. Kapitel stellt die Verortung der Interviewform, auf die zurückgegriffen wurde, sowie der Konstruktion des Leitfadens dar.

Im weiteren Kapitel 13 wird die Rolle der Memos sowohl im Rahmen der Grounded Theory generell als auch deren konkreter Einsatz im Rahmen der vorliegenden Studie thematisiert.

Die Aufbereitung der in der Studie genutzten Daten wird in Kapitel 14 dargelegt.

Als letzten Aspekt vor der Analyse der Daten wird in Kapitel 15 das Kodierverfahren sowie die damit eng verbundene theoretische Sensibilität erläutert.

Anschließend werden in Kapitel 16 die fünf zur detaillierten Analyse ausgewählten Fälle, also die der jugendlichen Interviewpartner*innen Ole, Mia, Ben, Bea und Liz, jeweils getrennt voneinander dargestellt.

Im Anschluss an diese Analyse werden in Kapitel 17 zunächst die fallübergreifenden Erkenntnisse herausgearbeitet und die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Dabei wird so vorgegangen, dass zunächst ein Überblick über die Facetten des Wechsels dargestellt und erläutert wird. Anschließend werden alle Kategorien mit ihren jeweiligen Aspekten und Dimensionen dargestellt. In einem letzten Schritt werden die Muster, die sich aus der Analyse ergeben, sowie deren dimensionale Ausprägung abgebildet. Im Rahmen der vorliegenden Daten konnten drei Muster in den Bewältigungsstrategien gefunden werden, die dementsprechend beschrieben werden.

Darauffolgend findet in Kapitel 18 eine Methodenkritik statt, die eine Reflexion des empirischen Vorgehens beinhaltet. Darüber hinaus werden Aspekte wie das theoretische Sampling, die Sättigung und die Gatekeeper-Problematik thematisiert. Abschließend wird die empirische Reichweite der Studie eingeordnet.

Im finalen Kapitel 19, das den Schlussteil bildet, wird der Bezug zwischen den Ergebnissen der Arbeit und den Aspekten, die im theoretischen Teil dargestellt wurden, hergestellt. Zudem wird der Beitrag der vorliegenden Arbeit zum Diskurs herausgestellt.

Theoretischer Teil

2 Bisheriger Forschungsstand zu sogenannten ‚Grenzgänger*innen‘

Das Phänomen der ‚Grenzgänger*innen‘ wird seit Ende der 1990er Jahre, wenn auch nicht immer explizit unter diesem Begriff, innerhalb sonderpädagogischer Diskurse im Hinblick auf den „Grenzbereich‘ zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung“ (Theunissen & Plaute 1999, 254, H. i. O.) thematisiert (siehe hierzu auch Ulbrich, Mohr & Fröhlich 2006).

Stark geprägt wurde der Begriff als solcher dabei vor allem von Franz (2008), der erstmals explizit von ‚Grenzgänger*innen‘ schreibt und verschiedene Charakteristika der Schüler*innengruppe zusammenträgt (vgl. 2008, 166-165). Wesentlich an schulpraktischen Fragestellungen orientiert führt er dabei einerseits Eigenschaften, wie etwa für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ungewöhnlich weit ausgeprägte kognitive und kommunikative Fähigkeiten sowie ein allgemein hohes Niveau alltagspraktischer Selbstständigkeit, an. Andererseits benötigten diese Schüler*innen aufgrund ihrer psycho-sozialen Konstitution ein erhöhtes Maß an Zuwendung und würden oftmals zu aggressiven Verhaltensweisen neigen (vgl. Franz 2008, 166). Die von Franz (2008) so skizzierte Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ steht damit gewissermaßen an den Schnittstellen der Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, Lernen und emotional-soziale Entwicklung, ohne dass eine eindeutige Zuordnung nur einem dieser möglich wäre.

Weitgehend kongruent hierzu beschreibt auch Schulz (2011) die Gruppe der ‚Grenzgänger*innen‘, die sich vor allem dadurch auszeichne, dass eine eindeutige sonderpädagogische Klassifikation nicht möglich sei, was wiederum dazu führe, dass Schüler*innen zunächst verschiedene Schulen besuchen, bevor sie einem Förderort zugewiesen werden, an dem eine längerfristige Beschulung möglich sei (vgl. ebd., 55). Nicht zuletzt aufgrund dieser schulbezogenen Diskontinuitätserfahrungen nimmt Schulz (2011) daher vermehrt negative Schul- und Lernerfahrungen sowie ein seitens der ‚Grenzgänger*innen‘ daraus resultierendes geringes Selbstvertrauen im schulischen Kontext an (vgl. 63). Ferner erwägt Schulz (2011) auch negative Auswirkungen dieser fehlenden Kontinuität im Hinblick auf die individuelle Identitätsentwicklung, die demnach unter vermehrt ungünstigen Bedingungen stattfindet (vgl. 64). Wie auch Franz (2008) attestiert Schulz (2011) den ‚Grenzgänger*innen‘ dabei ein für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ungewöhnlich hohes kognitives Entwicklungsniveau, weshalb diese sich dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht zugehörig fühlten und sich selbst eben nicht als ‚behindert‘ wahrnahmen (vgl. 64).

Riegert (2012) greift in ihrer Dissertation ebenfalls den von Franz (2008) geprägten Begriff auf, wengleich sie expliziert, dass es sich bei den Grundlagen seiner Beschreibung der Personengruppe „nicht um belastbare Daten zur Schülerschaft in einem repräsentativen Sinne handelt“ (Riegert 2012, 70). Auf der Basis eigener Interviews mit Lehrpersonen bestimmt sie den Personenkreis als

„kognitiv leistungsstarke, in ihrer Mobilität nicht eingeschränkte Schüler, die sich von ihrem äußeren Erscheinungsbild von der herkömmlichen Schülerschaft der Schulform abheben und sich auch selbst von den anderen Schülern abgrenzen. Sie werden häufig nach einer belasteten Schullaufbahn und vielen Wechseln an Schulen mit Förderschwerpunkt 'Geistige Entwicklung' aufgenommen“ (Riegert 2012, 70).

Wie Schulz (2011) sieht auch Riegert (2012) (schul-)biographische Diskontinuitätserfahrungen als Charakteristikum der ‚Grenzgänger*innen‘ an, die demnach ungleich häufiger „in prekären sozialen Verhältnissen aufwachsen und mit belastenden Erfahrungen und biographischen Brüchen sowohl im familiären als auch schulischen Bereich konfrontiert“ (ebd., 131) seien. Zugleich sähen Lehrkräfte diese Schüler*innen „als motorisch und verbalsprachlich kompetent und in Hinblick auf kognitive Kompetenzen, Kulturtechniken sowie lebenspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten (...) ‚an der Grenze zur Lernbehinderung‘“ (Riegert 2012, 128; H. i. O.). Hieran wird wiederum deutlich, dass die bereits von Theunissen & Plaute (1999) thematisierte Problematik der Grenzziehung zwischen sog. Lernbehinderung und sog. geistiger Behinderung den konstitutiven Kern zumindest des diskursiven Konstrukts der ‚Grenzgänger*innen‘ ausmacht. Dementsprechend behandeln auch Autor*innen wie Speck (2012) und Ulbrich, Mohr und Fröhlich (2006) in ihren Artikeln zu Veränderungen der Schüler*innenschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung den Gegenstandsbereich der ‚Grenzgänger*innen‘, wengleich jedoch ohne den Begriff als solchen zu verwenden (vgl. Speck 2012, 163; Ulbrich, Mohr & Fröhlich 2006, 222).

Ebensolche Veränderungen stehen dabei auch im Zentrum bisheriger Erklärungsversuche der Genese der ‚Grenzgänger*innen‘ als mehr oder weniger distinkter Gruppe innerhalb der Schüler*innenschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. So diskutieren bereits Theunissen & Plaute (1999) die vermehrt auftretende Funktion der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als „„Auffangbecken“ (ebd., 266) für jene Schüler*innen, „die gegenwärtig an der SfL (Sonderschule für Lernbehinderte, A. D.) ‚scheitern‘.“ (ebd., 265; H. i. O.) Damit bestimmen die beiden Autoren einen zentralen Selektionsmechanismus innerhalb des sonderpädagogischen Subsystems der nach Förderschwerpunkten differenzierten Förderschulen mit jeweils entsprechend unterschiedlichen Anforderungsprofilen, der als solcher in seiner Zentralität auch in späteren Arbeiten aufgegriffen wird (vgl. Franz 2008, 170-175; Schulz 2011, 57; Riegert 2012, 128; Klauß 2012, 163; Speck 2012, 13-15). In ihrer Untersuchung der hiermit einhergehenden administrativen Zuweisungspraktiken betont Schulz (2011) dabei, dass jene nicht nach einem einheitlichen Definitionskriterium erfolge, sondern auf den entsprechenden Praxiserfahrungen der jeweils mit dem Gutachten nach AO-SF beauftragten Pädagog*innen basiert, die dabei häufig von Alltagskonzepten sog. geistiger Behinderung beeinflusst würden (vgl. Schulz 2011, 57). Gleichsam, so wiederum Riegert (2012), ließen Gutachtende vor allem auch Einschätzungen hinsichtlich der konkreten didaktischen Möglichkeiten der verschiedenen Förderschulen in ihre Empfehlungen einfließen. Hierbei sind es

demnach vor allem eine kleinere Klassengröße an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie eine insgesamt deutlich geringere Schüler*innenzahl und ein höher Personalschlüssel als an anderen Schulformen, durch welche sich diese als Förderort für ‚Grenzgänger*innen‘ eigne (vgl. Riegert 2012, 132).

Insbesondere Speck (2012) fokussiert dabei in seiner Untersuchung jene Veränderungen der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einen möglichen Zusammenhang mit vorangehenden Transformationsprozessen der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Speck 2012, 13-15). Dieser latente Vorgang gründe, so Speck, in einer angestrebten Homogenisierung der Schüler*innenschaft an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Speck 2012, 18-19), die er hier systemtheoretisch als den „Versuch einer Reduktion übermäßiger pädagogisch-sozialer Komplexität“ (Speck 2012, 19) bezeichnet. Da sich die Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen seit den 1990er Jahren stärker am Lernniveau der Regelschulen zu orientieren beginne, würden Schüler*innen, die dem Leistungsanspruch der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen nicht gerecht werden können, vermehrt an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen werden (vgl. Speck 2012, 19). Speck (2012) erhebt damit indirekt den Vorwurf, dass diese „neue Selektion“ (Speck 2012, 13) letzten Endes der Entlastung der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen diene, die ihrem eigenen Professionalitätsanspruch nach individueller Förderung damit gerade nicht mehr gerecht würde (vgl. Speck 2012, 18-19). Speck (2012) eröffnet damit den Blick auf systemische Hintergründe der von anderen Autor*innen zwar ebenfalls thematisierten, in diesem Sinne aber nur unzureichend analysierten Veränderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, zu deren Effekten auch die stärkere Prävalenz von ‚Grenzgänger*innen‘ zählt.

Denn jene Veränderungen, so Speck unter Rekurs auf die Überblicksstudie von Dworschak et al. (2012), führe damit zu einer Expansion der Komplexität des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung (vgl. Speck 2012, 17), die sich vor allem durch ein insgesamt angestiegenes durchschnittliches Intelligenzniveau bei gleichzeitiger Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten auszeichne (vgl. Speck 2012, 18), also einen insgesamt höheren Anteil von Schüler*innen, die im weitesten Sinne dem diskursiven Konstrukt der ‚Grenzgänger*innen‘ entsprechen.

Die von Speck (2012) berichtete bundesweite Verdopplung der Schüler*innenzahl im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sieht er dabei als Beleg für eine verschärfende Selektion innerhalb des (Förder-)Schulsystems, die wiederum zur Folge hat, dass ein immer größerer und damit auch heterogener Anteil von Schüler*innen dem Anforderungsprofil der anderen (Förder-)Schulen nicht mehr gerecht und daher an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen werde (vgl. 19).

Indem er Verschiebungen innerhalb der sonderpädagogischen Subsysteme als mögliche Ursache für die Veränderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eruiert, liefert Speck (2012) hier indirekt einen ersten Versuch der Rekonstruktion der konstitutiven Faktoren des

Phänomens von ‚Grenzgänger*innen‘, welcher über individualisierende Erklärungsansätze wie etwa belastete Schullaufbahnen hinausgeht.

Speck (2012) greift dabei nicht zuletzt auch die schon von Theunissen & Plaute (1999, 266) beschriebene Funktion der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Sinne eines systemtragenden, „hoch komplexen ‚letzten Auffangbeckens‘“ (Speck 2012, 18, H. i. O.) auf, was wiederum die ununterbrochene Kontinuität der Thematik belegt.

Wenngleich in der bisherigen empirischen Forschung zum Gegenstandsbereich der ‚Grenzgänger*innen‘ vor allem die Perspektive von Lehrpersonen im Fokus steht und die oben erwähnten Veränderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung thematisiert werden (siehe Theunissen, Plaute & Stichling 1999; Ulbrich, Mohr & Fröhlich 2006; Schulz 2011; Klaufuß 2012; Riegert 2012), beziehen Theunissen & Plaute (1999) auch die Perspektive von betroffenen Jugendlichen, die von einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen an eine mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurden, ein. In ihrer Studie wurden im Oktober/November 1996

„an allen Schulen für Geistigbehinderte der Stadt Halle alle Schüler (n=67) mittels eines teilstrukturierten Fragebogens (mit 27 Einzelfragen) interviewt, die in den letzten Jahren von der SfL [Sonderschule für Lernbehinderte; A.D.] an die SfG [Sonderschule für Geistigbehinderte; A. D.] überwiesen wurden“ (Theunissen & Plaute 1999, 257).

Damit gehören diese befragten Jugendlichen potenziell zur Gruppe der ‚Grenzgänger*innen‘, wie sie in der vorliegenden Studie bestimmt wurde². Vorrangig setzen die Autoren hier in der Befragung der Jugendlichen Fragen ein, die „einfache Antworten“ (257) zulassen, das heißt, es wurden keine maximal offenen Fragen gestellt. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Ansprüche an eine subjektorientierte Forschungspraxis auch im Kontext sog. geistiger Behinderung lässt sich hierin eine exemplarische Differenz zu entsprechenden Forschungspraktiken erkennen, die darauf hinweist, dass auch im wissenschaftlichen Bereich eine insofern erhebliche Entwicklung stattgefunden hat, als dass Menschen mit sog. geistiger Behinderung wesentlich stärker als Expert*innen in eigener Sache anerkannt werden.

Dennoch ist hier das Bemühen zu erkennen, die Perspektive der Jugendlichen darzustellen, wobei die Autoren, trotz der eher qualitativen Vorgehensweise in der Datenerhebung, eine vorwiegend quantitative Darstellungsform der Ergebnisse gewählt haben (vgl. ebd., 258-261). So interpretieren sie die Ergebnisse dahingehend, dass viele der Befragten (88%) positiv an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angenommen werden und wiederum 35,8 % offenbar angeben, an der neuen Schule ‚mehr‘ zu lernen als zuvor (vgl. ebd.,

² In der vorliegenden Studie werden solche Jugendliche als ‚Grenzgänger*innen‘ definiert, die erst zu einem späten Zeitpunkt, also nach dem 12. Lebensjahr, unabhängig vom vorherigen Förderschwerpunkt, an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurden. In der Studie von Theunissen und Plaute (1999) wurden alle Schüler*innen befragt, die ‚in den letzten Jahren‘ vom Förderschwerpunkt Lernen in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurden, unabhängig von deren Lebensalter bei dieser Überweisung.

263). Gleichsam verzeichnen sie aber auch einen Anteil von 14,9 % der jugendlichen Teilnehmer*innen, die nicht an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bleiben wollen (vgl. ebd., 263), wobei die möglichen Gründe hierfür in der Darstellung der Studie nicht thematisiert werden. Die Autoren kommen des Weiteren zu dem Ergebnis, dass sich die Umschulung „weithin über die Köpfe der Schüler hinweg vollzieht“ (ebd., 264), die Perspektive der Betroffenen im Prozess des Schulwechsels also offenbar kaum Berücksichtigung erfährt. Insgesamt lässt sich damit für den gegenwärtigen Stand der Forschung zum Gegenstand der ‚Grenzgänger*innen‘ festhalten, dass dieser bereits seit über 20 Jahren innerhalb der Sonderpädagogik im Hinblick auf die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung behandelt wird. Während neben generellen Erklärungen einer quantitativen Zunahme des Anteils jener Schüler*innen an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgrund administrativ-struktureller Selektionsmechanismen vor allem die von Speck (2012) eruierten Zusammenhänge im Förderschulsystem sich der Genese des Phänomens widmen, bleiben solche Erklärungsansätze weitgehend auf jenes fixiert, d. h. eine globalere Perspektive auf das gesamte Schulsystem in seiner gesellschaftlichen Funktion und seiner zugrundeliegenden Funktionslogik wurde hier bisher nicht eingenommen. Auch wurde in bisherigen Arbeiten die Problematik einer eindeutigen Grenzziehung zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung zwar thematisiert, teilweise aber gleichsam mit der Forderung nach „objektivierbare(n) Kategorien“ (Speck 2012, 20) assoziiert, ganz so als ließe sich durch Herstellung besserer diagnostischer Kriterien den berichteten Veränderung der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entgegenwirken. Hierin wird letztlich ersichtlich, dass bislang kein Anschluss an klassifikationstheoretische Diskurse stattgefunden hat und somit auch die potenzielle ideologische Notwendigkeit einer Schüler*innengruppe, die sich nicht in bestehende Kategorisierungssysteme einfügen lässt, noch nicht diskutiert wurde.

Ferner ist hinsichtlich der empirischen Forschung ein deutliches Ungleichgewicht zwischen der Perspektive von Lehrpersonen und ‚Grenzgänger*innen‘ selbst zu verzeichnen, deren subjektives Erleben ihres Wechsels und Auseinandersetzung mit dem veränderten Status mitsamt seiner Implikationen für die jeweils individuelle Identität der Jugendlichen noch nicht umfassend zu rekonstruieren versucht wurde.

Um dieser Leerstelle zu begegnen, werden in der vorliegenden Arbeit die inhärente Selektionslogik des Schulsystems in Zusammenhang mit zuweisungsdiagnostischen Praktiken unter Rückgriff auf entsprechende Arbeiten Michael Foucaults (2008, 2019) analysiert, wobei ein dezidiertes Fokus auf der systeminternen Funktion der Förderschule geistige Entwicklung liegt. Ebenso werden unterschiedliche grundlegende Probleme der definitorischen Grenzziehung im Hinblick auf die Kategorie geistige Behinderung aufgezeigt und die diskursive Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ in diesem Kontext verortet. Darüber hinaus wird ein Bezug zu bisherigen

Implementationen inklusiver Bildungspolitik vorgenommen, um mögliche Zusammenhänge zwischen diesen und dem Phänomen ‚Grenzgänger*innen‘ zu eruieren.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit steht wiederum die Perspektive der betroffenen Jugendlichen im Zentrum, um zu rekonstruieren, wie ein Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von den Jugendlichen wahrgenommen wird.

Vor allem das Risiko der Stigmatisierung wird dabei unter Rekurs auf Goffman (1967) vor dem Hintergrund der Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters im Sinne Eriksons (1968) thematisiert. Außerdem wird in der Analyse der Interviews untersucht, welche mögliche reflexive Bearbeitung der indirekten Zuschreibung von geistiger Behinderung durch den Schulwechsel von Seiten der Jugendlichen erfolgt.

3 Inklusion und Exklusion im schulischen Kontext

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Forschungsstand zu sog. ‚Grenzgänger*innen‘ dargelegt. In den folgenden Unterkapiteln steht zunächst die schulische Inklusion bzw. Exklusion im Vordergrund, da es für eine nähere Auseinandersetzung wichtig ist, die strukturellen Gegebenheiten des Schulsystems sowie die inklusiven Bemühungen, die innerhalb dessen stattfinden, darzustellen, damit vor diesem Hintergrund eine theoretische Annäherung an den Begriff bzw. die Personengruppe der sog. ‚Grenzgänger*innen‘ vorgenommen werden kann.

Die gegenwärtig in NRW als Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bezeichnete Schulform bildet die jüngste der bundesdeutschen Schularten (vgl. Ratz & Dworschak 2012, 9), und bezieht ihre Legitimation letztlich aus der Einrichtung separierender Bildungsinstitutionen (vgl. von Stechow 2016, 33). Diese wiederum basiert auf der Annahme der Existenz von Schüler*innen, deren Erziehung und Bildung im regulären System sowie an allen anderen Förderschulen mit anderen Förderschwerpunkten, wie beispielsweise dem Förderschwerpunkt Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung, nicht zu leisten sei (vgl. von Stechow 2016, 33).

Wie in Kapitel 4.1 angedeutet, hängt die Entwicklung der Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit generellen Veränderungen hinsichtlich der sozialen Position sog. Menschen mit Behinderung zusammen, die sich historisch betrachtet anhand der Entwicklungslinie von Extinktion über Separation bzw. Segregation hin zu Integration bzw. der darauffolgenden Phase der Inklusion beschreiben lassen. Nachdem in Kapitel 3.1 Inklusion als gesellschaftliche Denkweise diskutiert wird, wird anschließend jene Entwicklungslinie skizziert und auf entsprechende Rechte eingegangen, die den Betroffenen mit jeder Stufe zugestanden werden. Darauffolgend wird das Verhältnis von Inklusion und Exklusion thematisiert und vor dem Hintergrund der Differenzkategorie des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung diskutiert. Abschließend werden sog. inklusive Entwicklungen in NRW aus bildungspolitischer Perspektive kritisch reflektiert.

3.1 Inklusion als gesellschaftliche Denkweise

Im wissenschaftlichen Diskurs findet sich keine einheitliche Definition des Begriffs Inklusion (vgl. Hinz 2009, 171; Feuser 2010, 18; Textor 2015, 26). So weist Hinz (2009) auf die unterschiedlichen Auslegungen des Begriffs hin, wodurch dieser seines Erachtens „zunehmend inhaltlich unspezifisch als Modebegriff“ (171) genutzt werde. Gleichzeitig benennt Hinz (2009) in Auseinandersetzung mit dem internationalen Diskurs um Inklusion grundlegende Bausteine, die als Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft bezeichnet werden können: Wertschätzung von Vielfalt als Ressource, Überwindung einer Zwei-Gruppen-Theorie, Vermeidung von gesellschaftlicher Marginalisierung und Diskriminierung (vgl. 171). Inklusion sei demnach kein rein pädagogisches Thema, das nur im schulischen Kontext existiere, sondern im Gegenteil ein Anspruch oder gar ein Menschenbild, der bzw. das alle gesellschaftlichen Bereiche durchzieht (vgl. Ziemer 2013, 47; Feuser 2010, 17; Hinz 2016, 60). Wenngleich also die sog. Inklusionspädagogik entstehungsgeschichtlich hauptsächlich auf das Feld Schule bezogen ist und einen besonderen Fokus auf der Differenzlinie Dis-/ability legt, kann die Auffassung von Hinz (2009) zu jenen jüngeren Positionen gezählt werden, die sich dezidiert um eine „Ausweitung und Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen“ (Hopmann 2019, 24) und damit eine Überwindung der binären Logik von Behinderung vs. Nicht-Behinderung (vgl. Hopmann 2019, 32) bemühen.

Weitgehend mit der Grundrichtung dieser Position übereinstimmend formuliert Ziemer (2013) folgende Definition des Begriffs Inklusion:

„Inklusion (lat. inclusio, Einschließung) meint die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung, indem alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wert geschätzt und anerkannt werden“ (47).

Die Umsetzung eines solchen Verständnisses von Inklusion bringt besonders im Kontext des aktuellen deutschen, hoch selektiven und primär an messbarer Leistung orientierten Schulsystems, das aus einem Regel- und einem Förderschulsystem besteht, eine Vielzahl erheblicher Widersprüche mit sich (vgl. Bernasconi & Böing 2017, 31; Sturm 2016, 123). Bernasconi und Böing (2017) sprechen vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Behinderung und Inklusion von einem „Spannungsfeld von anzuerkennender Diversität einerseits und notwendiger spezialisierter und individueller Unterstützung andererseits“ (31).

Ein ähnliches Spannungsfeld sprechen auch Lindmeier und Lütje-Klose (2015) in ihrer Darstellung unterschiedlicher Öffnungsgrade des Inklusionsbegriffs an, wobei sie im Wesentlichen drei Verständnisse von Inklusion unterscheiden. Während sich in diesem Zusammenhang ein „(e)nges, behinderungsbezogenes Adressatenverständnis“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, 7, H. i. O.) vornehmlich auf Menschen mit Behinderung fokussiere und auf die Gewährleistung ihrer Bürgerrechte abziele (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, 7f), gehe hingegen ein „(w)eites, auf ,alle‘ Diversitätsmerkmale bezogenes Adressatenverständnis“ (Lindmeier & Lütje-Klose

2015, 8, H. i. O.), mit der Forderung nach dem Verzicht einer solchen klassifikatorischen Unterteilung von Schüler*innen einher (vgl. ebd.).

Neben diesen beiden Perspektiven führen Lindmeier und Lütje-Klose (2015) außerdem ein „(a)uf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, 8, H. i. O.) an, welches sich durch das Streben nach „einer Maximierung der Partizipationschancen und einer Minimierung sozialer Ausgrenzungsrissen insbesondere für marginalisierte Gruppen“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, 9) auszeichne. Von einer solchen Perspektive ausgehend ist die „partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein besonderes Risiko darstellen“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, 10, H. i. O.) wiederum unabdingbar für die Implementation inklusionsförderlicher Maßnahmen. Somit ergibt sich hier ein irreduzibles Spannungsfeld zwischen einer besonderen Berücksichtigung zwecks Reduktion marginalisierender Mechanismen und Praktiken auf der einen und einer potentiell stigmatisierenden Etikettierung auf der anderen Seite (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, 10).

Ebenfalls wird an diesem Spannungsfeld deutlich, dass abstrakte Forderung nach Dekategorisierung unter den gegebenen gesamtgesellschaftlichen Bedingungen zwangsläufig auf konkrete Notwendigkeiten der Identifikation marginalisierter Gruppen stoßen, allein schon da eine Kritik jener Bedingung die Analyse der gesellschaftlichen Produktion solcher Gruppen voraussetzt (vgl. Hopmann 2019, 33). Generelle Forderungen nach Dekategorisierung werden demnach problematisch, wenn durch das Vermeiden der Verwendung von Kategorien gleichsam die konstitutiven gesellschaftlichen Verhältnisse, welche zur Marginalisierung von Personen führen, außer Acht und damit unverändert gelassen werden (vgl. Hopmann 2019, 33-34).

Abschließend ist jedoch im Hinblick auf die oben dargestellten Positionen anzumerken, dass ein gegenüber dem primär auf die Institution Schule fokussierten Inklusionsdiskurs weites Inklusionsverständnis, welches alle Bereiche der Erziehungs- bzw. Sozialwissenschaften betrifft, zweifelsohne legitim und sinnvoll, dennoch aber die Frage der Inklusion im Bezug auf das Schulsystem keinesfalls geklärt ist (vgl. Hopmann 2019, 28-31) und daher weiterhin gesonderter Berücksichtigung bedarf.

3.2 Die Entwicklung von der Extinktion bis hin zu sog. Inklusion

Im sonderpädagogischen Diskurs wird die sog. Inklusion häufig als spezifische Stufe innerhalb einer linearen Entwicklung verortet (vgl. Sander 2001, o. S.; Wocken 2009, 3; Boban & Hinz 2003, 6-7). Überblicksartig lässt sich ein solches Stufenmodell mit Sander (2001, o. S.) folgendermaßen darstellen:

1. Stufe: Exklusion, d. h. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen werden kategorisch aus dem Schulsystem ausgeschlossen

2. Stufe: Separation bzw. Segregation, d. h. Kinder und Jugendliche mit Behinderung werden in gesonderten Bildungsinstitutionen beschult
3. Stufe: Integration, d. h. Kinder und Jugendliche mit Behinderung besuchen, wenn möglich bzw. wenn sie dazu in der Lage sind, eine Regelschule, in der sie speziell gefördert werden
4. Stufe: Inklusion, d. h. alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderung besuchen mit anderen zusammen eine Schule, in der gemeinsamer Unterricht für alle stattfindet und ihre Heterogenität Wertschätzung erfährt (vgl. Sander 2001, o. S.)³

Vor dem Hintergrund der Herkunft des Wortes Inklusion (engl. Inclusive), das aus dem englischen zunächst durch „integrativ“ übersetzt wurde, versteht Sander (2001) Inklusion als „eine verbesserte, weiterentwickelte, von Fehlformen bereinigte Integration“ (Sander 2001, o. S.). Diese Integration bildet innerhalb des Stufenmodells dementsprechend als dritte Stufe die Etappe vor der sog. Inklusion.

Anders als unter den Bedingungen der sog. Integration sieht dabei das Prinzip der Inklusion im pädagogischen Kontext keine normalisierenden Maßnahmen im Sinne eines individualistischen Anpassungsdrucks vor. Stattdessen sind auf systemischer Ebene entsprechende Transformationen und differenzierende Modifikationen vorzunehmen, um Zugänglichkeit und Teilhabe entsprechend der heterogenen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen (vgl. Wocken 2009, 2).

Analog hierzu fassen auch Boban und Hinz (2009) Integration dahingehend auf, dass die allgemeinbildenden Schulen nur für ausgewählte Schüler*innen mit Behinderungen geöffnet werden, woran sie kritisieren, dass eben diese Personen „als andere von der normalen Majorität in die allgemeine Schule hinein integriert werden“ (Boban & Hinz 2003, 6). Die beiden Autor*innen verweisen in diesem Kontext auf die Zwei-Gruppen-Theorie (vgl. Boban & Hinz 2009, 6), die im schulischen Kontext die dichotome Differenz behindert/nicht behindert meint, wonach Kinder und Jugendliche entweder dem Regelschul- oder Förderschulwesen zugewiesen werden (vgl. Wocken 2009, 1). Wocken (2009) formuliert zwei Vorbehalte hinsichtlich der Stufe der Integration, zum einen bezüglich der Ressourcen und zum anderen bezüglich der Profession. Mit dem Ressourcenvorbehalt ist gemeint, dass ausgewählte Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf zwar in das Regelschulsystem integriert werden, deren vermeintlich adäquate Beschulung aber an Ressourcen wie Sonderpädagog*innenstunden oder

³ Sander (2001) selbst fügt diesem Stufenmodell noch eine weitere fünfte Stufe hinzu, die sich in ihren Grundzügen auch bei Wocken (2009, 2) wiederfinden lässt. Diese fünfte Stufe, die Sander unter Rekurs auf Wilhelm & Bintiger (2001) mit „Vielfalt als ‚Normalfall‘“ (o. S, H. i. O.) betitelt, zeichne sich demnach dadurch aus, dass Inklusion „überall Selbstverständlichkeit geworden“ (Sander 2001, o. S.) ist, sodass der Begriff selbst obsolet würde. Kongruent hierzu schreibt auch Wocken, dass auf einer solchen Stufe Behinderung den „Status der Andersartigkeit“ (Wocken 2009, 2) verlieren und Vielfalt dementsprechend als Normalität angesehen würde.

Schulbegleitungen gekoppelt ist. Unter dem Professionsvorbehalt versteht Wocken (2009), jene Positionen innerhalb des sonderpädagogischen Diskurses, welche die Befürchtung vortragen, das Profil der eigenen ‚sonder‘pädagogischen Profession zu verlieren, wenn diese in einer wirklich allgemeinen, d. h. nicht ausgrenzenden Pädagogik aufgehen würde (vgl. hierzu Wocken 2009, 2) und daher „eine volle Integration“ (Wocken 2009, 2) ausschließen. Stattdessen sähen solche Positionen „nur teilintegrative oder kooperative Organisationsformen“ (Wocken 2009, 2), bei denen eine entsprechend distinkte sonderpädagogische Zuständigkeit beibehalten würde, „als fachlich verantwortbar und sinnvoll“ (Wocken 2009, 2) an.

Der Integration geht wiederum, so Sander (2001), der Stufe (Stufe 3) der Separation bzw. Segregation voraus, wobei die beiden Begriffe von Sander (2001) weitgehend synonym verwendet werden. In der Wortbedeutung meint Separation Trennung oder Absonderung und Segregation Trennung oder Ausscheidung im Sinne von Entmischung (vgl. Duden 2023), weshalb die Begriffe auch im Folgenden synonym verwendet werden, wenngleich manche Autor*innen eher von Separation sprechen (siehe bspw. Preuss-Lausitz 2018; Kriwet 2006; Hericks 2021) bzw. andere stattdessen den Begriff der Segregation nutzen (siehe hierzu bspw. Pfahl 2012; Blanck, Edelstein & Powell 2013; Badstieber 2023).

In der Phase der Segregation wird nahezu allen Kindern und Jugendlichen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf formaler Zugang zum Bildungssystem gewährt, allerdings nur in einem separaten sog. Förderschulsystem (früher: Sonderschulsystem). Boban und Hinz (2009) resümieren, dass während dieser Phase nahezu „alle Kinder Zugang zu Bildung und Erziehung [erhielten], jedoch in einem System hierarchisch voneinander abgegrenzter Orte mit unterschiedlichen Anforderungen, Abschlüssen, Berechtigungen und Angeboten“ (6). Auch für Wocken (2009) ist die formale Partizipation am öffentlichen Bildungssystem der kennzeichnende Aspekt dieser Phase. Als Vorstufe zur Segregation benennen Sander (2001), Boban und Hinz (2009) und Wocken (2009) die Exklusion (Stufe 1), worunter sie den vollständigen Ausschluss aus dem Bildungssystem verstehen. Jegliche Formen von Teilhabe wurden sog. Menschen mit Behinderungen dieser Phase verwehrt. Wocken (2009) fügt dem Stufenmodell noch eine weitere Stufe 0, die Stufe der Extinktion, hinzu, in der sog. Menschen mit Behinderungen das Recht auf Leben verwehrt wird.

Wocken (2009) zufolge geht mit jeder der oben beschriebenen Stufen ein jeweils spezifisches Ensemble von Grundrechten einher, die Menschen mit Behinderungen gewährt bzw. verwehrt werden (vgl. 2). Wie bereits genannt verbindet er mit Stufe 0, der Extinktion, die Negation persönlicher Rechte, auch des Rechts auf Leben. Mit Stufe 1, der Exklusion, würde den Betroffenen ein Recht auf Leben zugestanden. Dieses Recht werde auf Stufe 2, der Separation, erweitert um das Recht auf Bildung.

In der Phasen der Integration komme es wiederum zum Zugeständnis des Rechts auf Gemeinsamkeit und Teilhabe, welches auf der Stufe der Inklusion zusätzlich durch das Recht auf

Selbstbestimmung und Gleichheit ergänzt werde (vgl. Wocken 2009, 2). Auf einer solchen Stufe würden gerade keine Anforderungen an das Individuum gestellt, um es auf welche Art auch immer ‚integrationsfähig‘ zu machen (vgl. Wocken 2009, 3). Wockens Vorstellung von Inklusion entspricht damit weitgehend der Auffassung von Boban und Hinz (2009), wonach auf der Stufe der Inklusion „Vielfalt und Heterogenität nichts Außergewöhnliches mehr sind“ (7). Vielmehr zeichne sich eine diesem Prinzip verpflichtete „allgemeine Pädagogik“ (7) dadurch aus, dass „es keinen eigenen Begriff mehr für einen spezifischen Ansatz oder ein Konzept“ (ebd.) brauche, um das Bildungsrecht aller Kinder und Jugendlichen ausnahmslos zu gewährleisten.

Aus der Darstellung von Boban und Hinz (2009), die unter Inklusion damit einen Zustand von Vielfalt als Normalität verstehen, geht hervor, dass die Autor*innen eine gesellschaftliche Akzeptanz voraussetzen, in der die Entwicklungslinie Inklusion vollkommen abgeschlossen und damit als Notwendigkeit im Grunde ‚überwunden‘ ist (vgl. 7).

In der kritischen Analyse gegenwärtiger bildungspolitischer Praktiken vor dem Hintergrund einer solchen Konzeption der inklusiven Idee muss jedoch das Fortbestehen hochselektiver Mechanismen administrativer Selektion und der damit einhergehenden Klassifikation von Schüler*innen verzeichnet werden. Wenngleich die Quote der offiziell inklusiv beschulten Kinder und Jugendlichen dabei zwar rein quantitativ angestiegen ist, zeigt sich an der ebenso gestiegenen Etikettierungsquote eine analoge Ausweitung der Zuweisung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte und damit einhergehender Kategorisierungen.

Jedoch unter den von Boban und Hinz (2009) beschriebenen Bedingungen ‚tatsächlicher‘ schulischer Inklusion, d. h. ohne eine bestehende Differenzierung in die Zuständigkeitsbereiche einzelner (sonder-)pädagogischer Professionen, würde sich das Problem diagnostischer Unschärfe im Kontext der Zuweisungsdiagnostik gar nicht erst ergeben.

3.3 Die Phasen der Entwicklung aus aktueller Perspektive

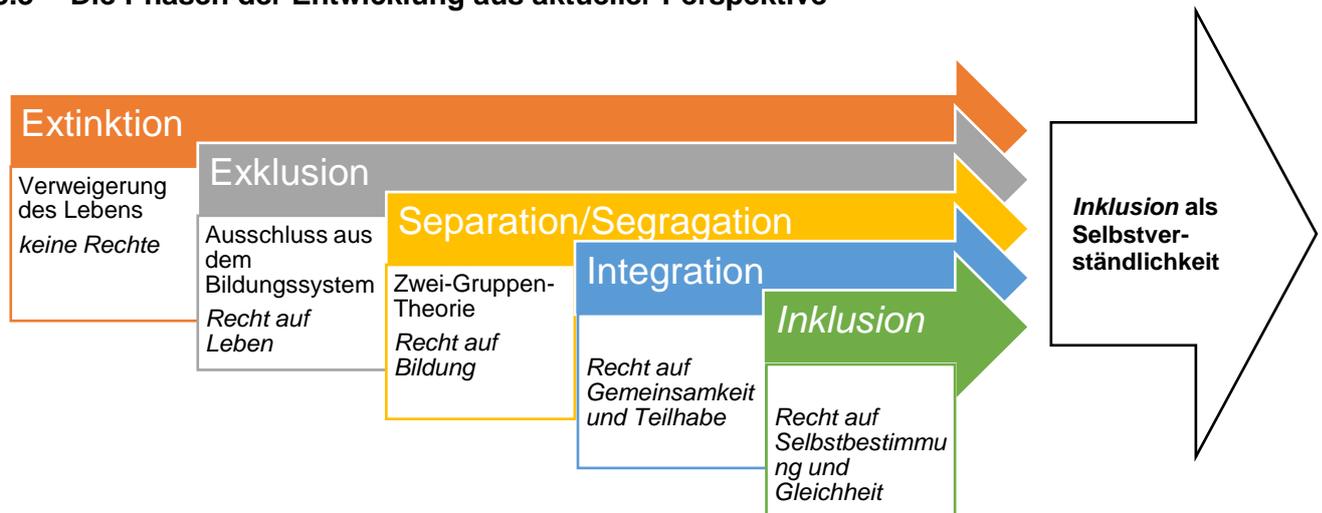


Abbildung 1: Darstellung der Phasen (in Anlehnung an Sander 2001, Wocken 2009, Boban & Hinz 2009)

Die Autor*innen nutzen den Begriff Stufenmodell, der impliziert, dass historisch betrachtet abgrenzbare, aufeinanderfolgende Stufen/Phasen eingetreten sind, wobei die Übergänge dieser einzelnen Phasen durchaus als in dem Sinne als fließend bezeichnet werden können, als dass „Rechtsgüter der vorausgehenden Stufen (...) auf die jeweils nachfolgende Stufe mitgenommen“ (Wocken 2009, 4) werden. In Abbildung 1 wird eine ähnliche Darstellung vorgenommen, die aber verdeutlichen soll, dass bis zum aktuellen Zeitpunkt keine der einzelnen Stufen oder Phasen tatsächlich als vollständig abgeschlossen bezeichnet werden kann, sondern alle in sedimentierter Form teilweise fortbestehen:

Extinktion: Zwar sind Schwangerschaftsabbrüche in Deutschland nach § 218 Strafgesetzbuch (StGB 2023) „grundsätzlich für alle Beteiligten strafbar“ (BMfSFJ 2022, o. S.), dennoch bestehen gesetzliche Ausnahmefälle, unter denen ein Schwangerschaftsabbruch straffrei bleibt. Eine solche Straffreiheit liegt generell vor, wenn die gesetzlich vorgeschriebene Beratungsregelung eingehalten wird und der Abbruch der Schwangerschaft innerhalb von zwölf Wochen nach der Empfängnis erfolgt (vgl. BMfSFJ 2022, o. S.). Des Weiteren bleibt ein Schwangerschaftsabbruch auch dann straffrei,

„wenn der Abbruch der Schwangerschaft unter Berücksichtigung der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse der Schwangeren nach ärztlicher Erkenntnis angezeigt ist, um eine Gefahr für das Leben oder die Gefahr einer schwerwiegenden Beeinträchtigung des körperlichen oder seelischen Gesundheitszustandes der Schwangeren abzuwenden, und die Gefahr nicht auf eine andere für sie zumutbare Weise abgewendet werden kann“ (StGB 2023 § 218, Abs. 2).

Aufgrund dieser gesetzlichen Ausnahmeregelung kann ein Schwangerschaftsabbruch auch noch über die zwölfte Woche nach der Empfängnis hinaus vorgenommen werden, wenn

aufgrund einer medizinisch diagnostizierten Behinderung des Ungeborenen eine nicht zumutbare Belastung der Schwangeren zu erwarten ist. Diese antizipierte Unzumutbarkeit als Gefahr der psychischen Gesundheit bedarf zwar einer ärztlichen Bestätigung, diese kann sich aber gleichzeitig „nur auf die Selbsteinschätzung der Betroffenen stützen“ (Achtelik 2019, o. S.). Demnach wird noch heute über den Wert von Menschenleben in Abhängigkeit von einer potenziellen Behinderung entschieden (siehe hierzu auch Kapitel 3.2). Eine Abwertung eines Lebens von Menschen mit Behinderung wird damit schon vorgeburtlich reproduziert. So kommt es nach der Einschätzung von Achtelik (2019) gerade aufgrund einer vorurteilsbehafteten Einschätzung des Lebens mit Behinderung und der damit einhergehenden Sorge vor eigener gesellschaftlicher Diskriminierung zur ungleich größeren Häufigkeit von Schwangerschaftsabbrüchen nach einer medizinisch diagnostizierten Behinderung des Ungeborenen, die wiederum als „Zeichen der gesellschaftlichen Behindertenfeindlichkeit“ (o. S.) angesehen werden kann.

Exklusion: Generell besteht in Deutschland eine Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen, was nicht bedeutet, dass auch ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem teilhaben. So werden teilweise Schüler*innen, die innerhalb der pädagogischen Praxis oftmals mit dem Label der ‚Systemsprenger*innen‘⁴ versehen werden, aufgrund von Verhaltensweisen, die für die Bildungsinstitutionen als zu problematisch eingestuft werden, in Einzelfällen von der Möglichkeit zur Teilhabe am Schulsystem ausgeschlossen (vgl. BASS 2020, § 53 Absatz 3).

Zudem gibt es Kinder und Jugendliche die als schulabsent gelten, denen zwar formal das Recht auf Bildung zugestanden wird, die aber aus verschiedenen komplexen Gründen nicht fähig sind, dieses Recht in Anspruch zu nehmen. Wenngleich schulabsentes Verhalten dabei verschiedene Ursachen wie bspw. Schulangst oder auch das Zurückhalten durch die Eltern haben kann (vgl. Walter et al. 2013, 583; Sälzer 2010, 14), muss hierbei immer auch die Frage erwogen werden, inwiefern die strukturellen Rahmenbedingungen des Schulsystems selbst zumindest in Teilen ursächlich für das Absentismusproblem sind. Solcherart schulseitige Faktoren, die es für die jeweiligen Schüler*innen unmöglich machen, die Schule zu besuchen, können dabei im Hinblick auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen durchaus als systeminterne exkludierende Bedingungen bezeichnet werden.

⁴ Der Begriff ‚Systemsprenger*innen‘ wird hier vor dem Hintergrund der Ausführungen von Menno Baumann (2019) genutzt, der sich explizit mit dieser Personengruppe beschäftigt. Die Bezeichnung wird von ihm auf Kinder und Jugendliche angewendet, „bei denen die Erziehungshilfemaßnahme von Seiten der betreuenden Einrichtung abgebrochen wurde, da das Kind/ der Jugendliche auf Grund schwerwiegender Verhaltensstörungen nicht zu betreiben erschien und somit den Rahmen der Erziehungshilfe gesprengt hat“ (Baumann 2020, 13). Während der Begriff der ‚Systemsprenger*innen‘ dabei zwar aus wissenschaftlicher Sicht durchaus fragwürdig ist, da dieser durch seine individualisierende Konnotation gegenüber seinem Gegenstand problematisch reduktiv ist (vgl. hierzu Baumann 2019, 7), erleichtere seine Verwendung dennoch die „Kommunikation zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis“ (Baumann 2019, 7).

Des Weiteren existieren Sanktionen, die einen „vorübergehende[n] Ausschluss vom Unterricht von einem Tag bis zu zwei Wochen“ (BASS 2022, §53 Absatz 3) vorsehen. Solche können verhängt werden, wenn vorangegangene sog. „erzieherische Einwirkungen nicht ausreichen“ (BASS 2022, §53 Absatz 1), um Schüler*innen von der Verletzung ihrer „Pflichten“ (ebd.) abzuhalten. Demnach haben die Schüler*innen

„die Pflicht daran mitzuarbeiten, dass die Aufgabe der Schule erfüllt und das Bildungsziel erreicht werden kann. Sie sind insbesondere verpflichtet, sich auf den Unterricht vorzubereiten, sich aktiv daran zu beteiligen, die erforderlichen Arbeiten anzufertigen und die Hausaufgaben zu erledigen. Sie haben die Schulordnung einzuhalten und die Anordnungen der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitung und anderer dazu befugter Personen zu befolgen“ (BASS § 42, Abs. 3).

Gerade auch vor dem Hintergrund dieser Pflichten können sanktionierende Unterrichtsauschlüsse damit als durchaus widersprüchliches Instrument angesehen werden, da sie einerseits der geltenden Schulbesuchspflicht entgegenlaufen und andererseits das Einhalten der anderen oben aufgeführten Pflichten zumindest erschweren.

Separation/Segregation: Wie aus den in Abbildung 2 dargestellten Quoten über Exklusion, Etikettierung und Integration (siehe Kapitel 3.6), die auf Basis der aktuellen Schüler*innenzahlen berechnet wurden, hervorgeht, wird ein weiterhin hoher Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an separaten Förderschulen unterrichtet. Es kann demnach festgehalten werden, dass eine Beschulung an solchen separaten Förderschulen aufgrund eines zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfs gegenwärtig zur üblichen Handlungspraxis gehört (siehe Abbildung 2). Zwar finde laut dem Schulgesetz NRW „sonderpädagogische Förderung (...) in der Regel in der allgemeinen Schule statt“ (AOSF 2022, § 1), gleichzeitig wird hierin aber auch explizit ein Elternwahlrecht gesichert, das diesen ermöglicht „abweichend hiervon die Förderschule [zu]wählen“ (AOSF 2022, § 1). Auf die Rolle der Eltern und die Aufnahmepraxis von Schulleitenden wird in Kapitel 3.8 Bezug genommen.

Aus den oben genannten Quoten geht hervor, dass weiterhin eine Allokation in die verschiedenen Förderschwerpunkte stattfindet, und maximal eine Zusammenlegung der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung stattgefunden hat. Eine Differenzierung in die bereits existierenden Förderschwerpunkte findet weiterhin statt.

Integration/Inklusion: Aus den bereits erwähnten Quoten zu Integration, Exklusion sowie Etikettierung in Abbildung 2 geht auch hervor, dass es durchaus einen Anteil an Schüler*innen gibt, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und in allgemeinen Schulen beschult werden (siehe Kapitel 3.6). Die Frage, inwiefern sich die Phasen der Integration von der sog. Inklusion unterscheiden, wird im Folgenden aufgegriffen.

Die Persistenz einzelner kennzeichnender Aspekte der vermeintlich überwundenen Phasen des gesellschaftlichen Umgangs mit sog. Menschen mit (geistiger) Behinderung lässt jedenfalls begründete Zweifel an der Theorie eines Fortschrittsnarrativs graduell verbesserter

Lebensbedingungen aufkommen, welches gegenläufige gesellschaftliche Praktiken der Ausschließung, wie oben ausgeführt, ignoriert.

3.4 Inklusion und das Verhältnis zur Exklusion

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, nutzt unter anderem Sander (2001) den Begriff Exklusion, um in seinem Stufenmodell den Ausschluss aus dem gesamten Bildungssystem zu bezeichnen. Nach Dederich (2011) konnte die unter anderem von Sander (2001) und Wocken (2009) beschriebene Stufe der Separation bis heute nicht überwunden werden. Auch wenn die zitierten Quellen aus den Jahren 2001 bis 2011 stammen, kann auch 12 Jahre später festgestellt werden, dass die Phase der Separation nicht gänzlich überwunden ist (vgl. hierzu Kapitel 3.3), da noch immer zahlreichen Schüler*innen Förderbedarfe zugewiesen werden, woraufhin sie im separierenden Förderschulsystem beschult werden (vgl. KMK 2022, FS). Dederich (2011) sieht den Begriff der Inklusion daher als Überwindung einer nicht erfolgreichen Phase der Integration, in der weiterhin Schüler*innen separiert werden (vgl. 11). Zudem weist Dederich (2011) auf die Paradoxie hin, dass sich unter dem Label der Inklusion für Menschen mit sog. Behinderung ein „zunehmend differenzierende[s] System (...) von spezialisierten Hilfsangeboten und Institutionen“ (11) entwickelt. Daraus leitet er ab, dass diese Art der „Inklusion de facto Inklusion in Exklusionsbereiche“ (Dederich 2011, 11) ist. Im sonderpädagogischen Diskurs wird der Begriff der Exklusion gemeinhin zur Bezeichnung ebensolcher Inklusionen in ausdifferenzierte Teilsysteme verwendet (vgl. Dederich 2011, 11). So schafft die Etablierung neuer spezialisierter Institutionen der Behindertenhilfe, bzw. im Grunde auch die Gründung von Sonderschulen in den 1970er und 1980er Jahren gesonderte Systeme, die parallel zur vermeintlichen gesellschaftlichen Normalität existieren und funktionieren und denen entsprechende Personen auf der Basis spezifischer Klassifikationsverfahren zugewiesen werden, nicht zuletzt auch, damit die bestehenden als ‚normal‘ betrachteten Institutionen und deren Funktionslogik beibehalten werden können (vgl. Dietze 2019, 79-80). Damit dienen wiederum die zur Unterstützung marginalisierter Personengruppen eingerichteten Systeme gleichsam zur Stabilisierung ebenjener gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen diese Personen überhaupt erst marginalisiert werden (vgl. Kronauer 2012, 143).

Dementsprechend setzt sich Dederich (2011) mit den Begriffen Exklusion und Inklusion als Antonyme auseinander, die seines Erachtens nur als solche sinnvoll konzeptualisiert werden können (vgl. 11). Diesbezüglich verweist er auf die mit dem Exklusionsbegriff verbundene „Innen-Außen-Logik“ (15), die aus zwei Richtungen gedacht werden kann. Zum einen kann beispielsweise der formale Bildungsabschluss dazu führen, dass eine Partizipation auf dem regulären sog. ersten Arbeitsmarkt möglich ist, während zum anderen beispielsweise mit einer Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nur in seltenen Fällen eine entsprechende Anstellung angestrebt werden kann, sodass letztlich Stigmatisierung bzw.

Degradierung damit einhergeht (vgl. Dederich 2011, 15). Hieraus geht hervor, dass eine solche im Schulsystem als (vermeintlich) ‚inklusiv‘ bezeichnete Beschulung, zwar eine Teilhabe am bestehenden Schulsystem⁵ ermöglicht, dabei allerdings die inhärente Marginalisierung wiederum zu einer Exklusion im Sinne eines tatsächlichen gesellschaftlichen Ausschlusses führen kann. Diese Exklusion meint dabei die Unmöglichkeit einer Partizipation am Arbeitsmarkt, woraus wiederum weitere Einschränkungen in der Lebensführung im Allgemeinen folgen können. Dies kann damit letztlich als Diskriminierung dieser Personen bezeichnet werden (vgl. Dederich 2011, 15). So schreibt Dederich (2011): „Wenn Exklusion als Kontinuum von Positionen zwischen Innen und Außen aufgefasst wird, bilden diese Personen den äußersten Rand: gesellschaftlich überflüssig, ohne irgendeinen Nutzen für gesellschaftliche Funktionssysteme“ (19).

Letztlich differenziert Dederich (2011) drei Varianten der Exklusion: Erstens, wie sie beispielsweise unter dem Begriff Exklusion von Sander (2001) genutzt wird, den vollständigen Ausschluss aus dem Bildungssystem, sowie zweitens die räumliche Exklusion, unter der in Zeiten der Separation eine räumliche Trennung von Kindern und Jugendlichen in solche mit bzw. ohne Förderbedarf verstanden wird. Drittens schließlich die Teilinklusion beziehungsweise Teilinklusion, mit der eine Mischung aus gleichzeitigem Einschluss bzw. Ausschluss bezeichnet wird (vgl. Dederich 2011, 19-20). So bedeutet der prinzipielle Einschluss in das Bildungssystem beispielsweise, dass alle Kinder und Jugendlichen generell ein Recht auf Bildung haben, aber gleichzeitig ihre Chancen auf nachschulische Teilhabe am Arbeitsmarkt im Falle einer Beschulung in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und geistige Entwicklung, ungleich geringer und teilweise gänzlich aussichtslos sind (vgl. Fischer & Heger 2011, 101).

Insbesondere der Blick auf die nachschulische Realität der Lohnarbeit als gemeinhin notwendiger Voraussetzung sowohl der materiellen Selbsterhaltung als auch der gesellschaftlichen Teilhabe legt dabei offen, dass die im Umkehrschluss aus materieller Armut und Arbeitslosigkeit resultierende soziale Exklusion weitgehend losgelöst von den gegenwärtig vornehmlich um die Inklusion sog. Menschen mit Behinderung geführten Diskurse nur wenig Beachtung findet (vgl. Hopmann 2019, 72-73). Vor dem Hintergrund der von Hopmann verzeichneten „häufig vorherrschende(n) Verknüpfung von Behinderung an eine ursächliche Beeinträchtigung“ (Hopmann 2019, 73) im Sinne einer relativ eindeutig feststellbaren individuellen Schädigung, kann hierin eine inhärente Paradoxie der bürgerlichen Ideologie gesehen werden, da den Mitgliedern der Gruppe potentiell medizinisch-pathologisierbarer, in ihrer Arbeitsfähigkeit eingeschränkter Individuen ein gänzlich anderer sozio-symbolischer Status zuteilkommt als jener von der ökonomischen Logik des Kapitalismus produzierten Gruppe strukturell

⁵ Der Begriff Schulsystem meint hier das Regelschulsystem mitsamt dem Förderschulsystem.

überflüssiger Arbeitskräfte, die mit Marx als „stets disponible, industrielle Reservearmee“ (Marx & Engels 1962, 502) bezeichnet werden kann.

3.5 (Vermeintliche) Inklusion im schulischen Kontext – eine bildungspolitische Perspektive

Der Begriff der Inklusion wird im schulischen Kontext häufig im Kontext der Forderung nach einer Überwindung bestehender administrativer und unterrichtlicher Strukturen sowie Praktiken, die entsprechend zu Segregation in ein mehrgliedriges Schulsystem und einem offenbar parallel produzierten Förderschulsystem führen, genutzt (vgl. Sturm 2016, 116).

Sturm (2016) weist zudem darauf hin, dass Inklusion nicht bedeutet, exkludierte Schüler*innen dem bestehenden System anzupassen, sie regelrecht ‚eingliederungsfähig‘ zu machen (ebd., 116), sondern letztlich die disziplinäre Trennung, also die Kategorisierung in die verschiedenen Förderschwerpunkte zu überwinden und dementsprechend ‚eine‘ Verantwortung für alle Schüler*innen wahrzunehmen (vgl. Sturm 2016, 116), was wiederum in einer Veränderung des gesamten Schulsystems münden würde. Hierzu schreibt auch Böing aus der Perspektive der Professionalisierung, dass die „Ausgrenzung, Abspaltung und Delegation von Problemfällen aus der allgemeinen Pädagogik an die Sonderpädagogik (...) dem strukturellen Wesenskern von Professionen“ (Böing 2012, 5) widerspricht.

Auf Basis der Menschenrechte wird in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, die in Deutschland seit 2009 zumindest formale Gültigkeit hat, Menschen mit Behinderung das Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe an Bildung zugestanden (vgl. UN-BRK 2018, 21). Es wird expliziert, dass

„Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (UN-BRK 2018, 21; Art. 24 2a).

Laut einer Analyse von Hinz (2016) waren nach dieser Verabschiedung zunächst „keinerlei Aktivitäten“ (Hinz 2016, 63) auf Ebene der Bundesländer zu beobachten, die letztlich in der Verantwortung der Umsetzung dieses Rechts sind (vgl. BMBF o. J.).

In NRW besagt § 1 der AO-SF, weitgehend mit der UN-BRK übereinstimmend, dass sonderpädagogische Förderung von Schüler*innen, ungeachtet ihres zugewiesenen Förderschwerpunkts „in der Regel in der allgemeinen Schule statt[findet]. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen“ (AO-SF 2022, § 1). Aufgrund dieser Formulierung im Schulgesetz könnte der Trugschluss einer bereits zumindest in Teilen umgesetzten Form der Inklusion gezogen werden. Widerlegt wird diese Annahme spätestens durch die Betrachtung der statistischen Veröffentlichungen Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018 sowie 2011 bis 2020 der Kultusministerkonferenz, die zeigen, dass in NRW die Anzahl der

Schüler*innen, die im exkludierten Förderschulsystem, spezifisch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult werden, stetig steigt (vgl. KMK 2020, 43; KMK 2022 S, 28).

3.6 Quoten zu Etikettierung, Exklusion und Inklusion im Überblick

Eine deskriptiv-quantitative Analyse bisheriger Prozesse der (vermeintlich) inklusiven Schulentwicklung nimmt Hinz (2016) vor, in welcher er die sog. Integrations-, Exklusions- und Etikettierungsquoten der verschiedenen Bundesländer gegenüberstellt (vgl. 65-71). Dabei werden die zum Zeitpunkt der Analyse aktuellen Daten (Schuljahr 2012/2013), mit dem Jahr des Inkrafttretens des Artikel 24 der UN-BRK (Schuljahr 2008/2009) sowie einem früheren Zeitpunkt (Schuljahr 2000/2001) in Bezug gesetzt. Die Exklusionsquote meint dabei den Anteil der Schüler*innen, die im exkludierten Förderschulsystem, ungeachtet ihrer Förderschwerpunkte, beschult werden. Die Integrationsquote bezeichnet den Anteil aller Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen wurde und die im allgemeinen Regelschulsystem beschult werden, während die Etikettierungsquote den Anteil der Schüler*innen, denen insgesamt ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen wurde, also die Summe aus Exklusionsquote und Integrationsquote, bezeichnet. Im Folgenden werden diese Zahlen nach der Berechnung von Hinz (2016) für NRW dargestellt und nach eigener Berechnung um die Daten der Schuljahre 2017/2018 sowie 2021/2022 erweitert.

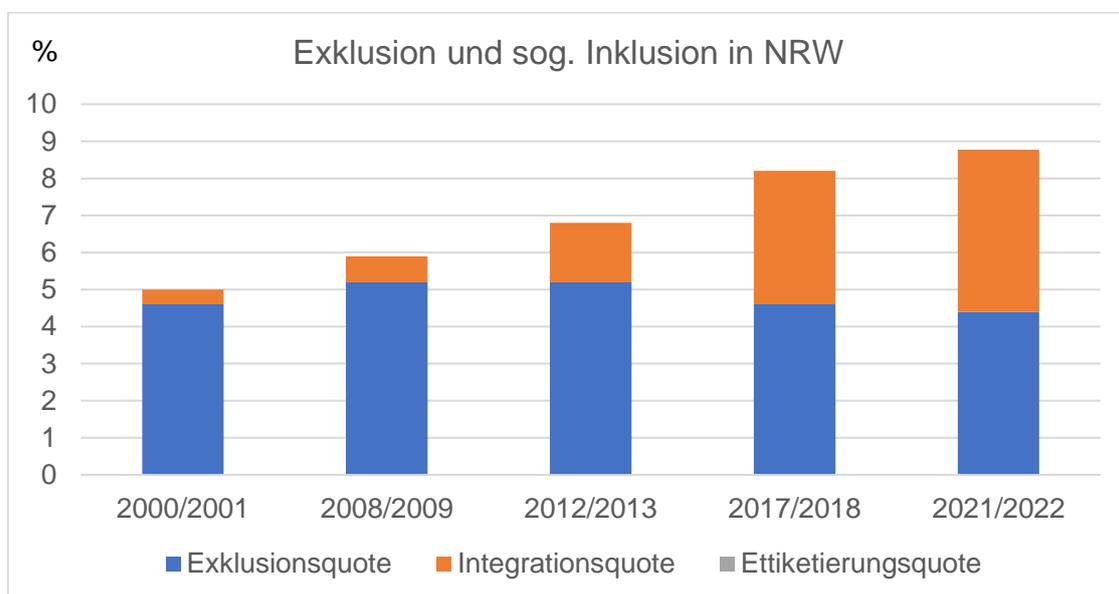


Abbildung 2: Darstellung der Quoten in NRW, eigene Berechnung (nach KMK 2016, 2020, 2022 FS), in Übereinstimmung mit Hinz (2016)

Diese Daten zeigen, dass die Exklusionsquote weiterhin minimal schwankt (zwischen 4,4% und 5,2%) und sich gleichzeitig die Integrationsquote in den vergangenen Jahren, also seit dem Schuljahr 2012/2013 mehr als verdoppelt hat (von 1,6% auf 4,37%), was letztlich völlig durch die um den fast gleichen Wert steigende Etikettierungsquote erklärt werden kann. Laut Hinz (2016) „ergibt sich lediglich eine höher erscheinende Integrationsquote durch eine

erhöhte Etikettierungsquote“ (69). Besonders im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeigt sich, dass 86,3% der Schüler*innen mit diesem Förderbedarf an Förderschulen beschult werden und lediglich 13,7% in allgemeinen Schulen (vgl. KMK 2022 S). Dementsprechend kann letztlich die These aufgestellt werden, dass vorwiegend jene Schüler*innen, die zwar vom (vermeintlich) homogenen Leistungsstand der übrigen Lerngruppe abweichen (vgl. Wocken 2016, 8), gleichzeitig jedoch an die Unterrichtskultur insofern anpassungsfähig sind, dass sie deren Ablauf nicht erheblich stören, trotz zugewiesenen Förderbedarfs weiterhin im Regelschulsystem verweilen. Die Schüler*innen, denen der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugewiesen wurde, werden offensichtlich in eine Extrabeschulung überführt. Amrhein et al. (2018) nutzen den Begriff des leichten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (vgl. 37). Diese sog. Kultur des Behaltens wurde seitens der Landesregierung explizit angestrebt (vgl. Aktionsplan der Landesregierung 2012, 203) und steht laut einer Untersuchung von Amrhein et al. (2018) in signifikantem Zusammenhang mit dem Inklusionsverständnis von Schulleitenden (ebd., 40).

3.7 Praxis ‚inkluisiver‘ Entwicklungen am Beispiel eines Aktionsplans der Landesregierung

Von Seiten der Landesregierung NRW wurde in den ersten Jahren nach der Ratifizierung der UN-BRK primär die steigende Integrationsquote fokussiert und als voranschreitende Inklusion präsentiert (z.B. Aktionsplan der Landesregierung 2012, 203). Seitens der KMK (2011) wurde eine Fortführung des Förderschulsystems legitimiert und die Umsetzung der Inklusion als „Zielvorstellung, die in einem längeren Prozess zu verwirklichen ist“ (ebd., 18) bezeichnet. Letztlich können diese Momente als Verschleierung einer von Inklusion weit entfernten Fortführung des stark selektiven (vgl. Helsper & Kramer 2007) und leistungsorientierten Schulsystems (vgl. Sturm 2016, 116) gewertet werden. Denn trotz steigender Integrationsquote kann eine weitgehend konstante Exklusionsquote und damit eine Fortführung institutioneller Separationen entsprechend spezifischer sonderpädagogischer Förderschwerpunkte verzeichnet werden. Gleichsam zeigt der starke Anstieg der Etikettierungsquote, dass innerhalb des nach Schulleistung selektierenden Schulsystems ein immer größerer Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarfen besteht.

Kongruent hierzu schließt Hinz (2016) aus seiner Analyse quantitativer Daten auf eine bildungspolitische Unverbindlichkeit der Vorgaben (vgl. 71). Das Förderschulsystem als solches bleibt also trotz der auf Menschenrechten basierenden Artikel der UN-BRK unangetastet. So resümiert Hinz (2016):

„Das Recht auf Inklusive Bildung auf der Basis eines menschenrechtlichen Ansatzes wird umgeformt zu einer auf Beeinträchtigung reduzierten ‚Inklusion‘ als Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts bzw. Lernens bei gleichwertiger Beibehaltung des segregativen Förderschulsystems“ (64, H. i. O.).

In NRW lässt sich auf bildungspolitischer Ebene nachhalten, dass bereits 2012 ein umfangreicher Aktionsplan verfasst wurde, in welchem auch die Inklusion im Kontext der Schule thematisiert wird. Dem Plan liegt ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde, der „zahlreiche Facetten der Verschiedenheit, die eine Bildungspartizipation behindern oder fördern können“ (Aktionsplan der Landesregierung 2012, 202) umfassen soll. Als Schwerpunkt wird die „Veränderung der bestehenden schulrechtlichen Grundlagen“ (Aktionsplan der Landesregierung 2012, 203) festgeschrieben, diese soll, ohne weitere Spezifizierung oder jegliche Anhaltspunkte „zu einer geänderten pädagogischen Praxis in den allgemeinen Schulen beitragen“ (Aktionsplan der Landesregierung 2012, 203).

Auffällig ist hierbei folgende Feststellung, die die angestrebte, mittelfristige Umsetzungspraxis beschreibt:

„Eine inklusive Schule erfordert ein multiprofessionelles Zusammenwirken unterschiedlicher Fachkräfte und benötigt – in manchen Fällen – spezifische Ausstattungsmerkmale, was nicht an jedem noch so kleinen Schulstandort gewährleistet werden kann“ (Aktionsplan der Landesregierung 2012, 206).

Von einer vollständigen und flächendeckenden Umsetzung der inklusiven Schule wird also quasi von Beginn an schon wegen fehlender personeller sowie finanzieller Ressourcen abgesehen (vgl. Aktionsplan der Landesregierung 2012, 207). Eine weitere Maßnahme stellt die Erhöhung der Lehrer*innenstellen dar (vgl. Aktionsplan der Landesregierung 2012, 205), was die Problematik der Verteilung dieser Stellen eröffnet. Zunächst wird das Ziel eines höheren Lehrer*innenschlüssels angestrebt, wobei diese Bedingung an die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs „aufgrund einer Behinderung“ (Aktionsplan der Landesregierung 2012, 202) geknüpft ist. Aus der Bereitstellung von Ressourcen gekoppelt an die Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf durch Akteur*innen, die selbst Teil des Systems sind, ergibt sich nach Wocken (2011) das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma. Dieses Dilemma wird auch im Aktionsplan der Landesregierung wie folgt aufgegriffen:

„Mit der Einrichtung von Stellenbudgets ist das Ziel verbunden, das sog. Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma so weit wie möglich zu vermeiden – und damit dem bisherigen Effekt entgegenzutreten, dass eine erfolgreiche sonderpädagogische Unterstützung, die zur Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs führt, dann nach kurzer Übergangszeit auch den Wegfall der zusätzlichen personellen Unterstützung und damit eine Verschlechterung der personellen Rahmenbedingungen bewirkt“ (Aktionsplan der Landesregierung 2012, 208).

Hiermit wird zwar zugesichert, dass die Lehrer*innenstellen bei späterer Aufhebung des zuvor zugewiesenen Förderbedarfs nicht aufgrund dessen instantan gekürzt werden. Dem eigentlichen Dilemma, nämlich der Erteilung eines Förderbedarfs als Bedingung des Zugangs zu weiteren Bildungsressourcen, wird dadurch jedoch nicht direkt entgegengewirkt.

3.8 Die Rolle der Eltern im Kontext schulischer Inklusion

Wie aus Kapitel 4.1 hervorgeht, kam den Eltern von Kindern mit sog. geistiger Behinderung historisch betrachtet bereits früher eine besondere Rolle zu. Sie selbst gelten als Initiator*innen für das Anerkennen der Bildungsfähigkeit ihrer Kinder (vgl. Meyer 1983, 115; von Stechow 2016, 34; Ratz & Dworschak 2012, 9). Auch in der heutigen Gesetzgebung kommt den Eltern eine entscheidende Funktion zu, denn, wie in Kapitel 3.5 erwähnt, dürfen die Eltern entscheiden, ob ihr Kind an einer allgemeinbildenden oder an einer Förderschule beschult wird (vgl. AO-SF 2022, § 1). Laut einer Studie von Langner (2012) bewerten befragte Eltern von Kindern mit sog. geistiger Behinderung Inklusion als äußerst wichtig für sowohl sich selbst als auch für ihr Kind (vgl. Langner 2012, 36). Eltern treffen die Entscheidung des Schulbesuchs ihres Kindes jedoch keineswegs allein. Ein Ergebnis der Studie von Amrhein et al. (2018) zeigt, dass es zur gängigen Handlungspraxis gehört, dass „Schulleitende in geteilter Verantwortung mit Akteur*innen der Bildungsadministration sowie der eigenen Schule ihre Handlungsspielräume dahingehend nutzen, Schüler/-innen von der eigenen Schule ‚wegzuberaten‘ bzw. ‚abzuschulen‘“ (38, H. i. O., siehe hierzu auch Dorgerloh 2023, 105). Dementsprechend kommt den Schulleitungen, oftmals in Absprache mit sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften, bei der Aufnahme eines Kindes, letztlich die Funktion eines „gate-keeper“ (Amrhein et al. 2018, 38) zu. Außerdem werden „[i]nsbesondere Schüler/-innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder einer schwerstmehrfachen Behinderung (...) in vielen Fällen grundsätzlich nicht bzw. nur in begründeten Einzelfällen aufgenommen“ (Amrhein et al. 2018, 36). Festzuhalten ist auch, dass in Relation zu den anderen Förderschwerpunkten Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ungleich seltener an Regelschulen unterrichtet werden (vgl. Klauß 2012, 161-168).

In Übereinstimmung hiermit geht aus der Studie von Langner (2012) hervor, dass Eltern, die negative Erfahrungen benennen, besonders auch auf die Bedeutung von Verwaltungsprozessen hinweisen. So geben sie an, die Erfahrung gemacht zu haben, „dass Verwaltungsprozesse (Bewilligungen) verzögert werden, und dass versucht wird, ihnen das Recht auf Inklusion abzuerkennen“ (40). Zusätzlich zu solch beschriebenen Herausforderungen durch Behörden benennen die befragten Eltern, dass sie sich „in der Umsetzung des integrativen/inkluisiven Wegs für ihr Kind mit Behinderung, vor allem auch den Abwehrhaltungen von pädagogischen Professionellen ausgeliefert“ (ebd. 41) sehen.

4 Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und seine Schüler*innenschaft

Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit der Entwicklung des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung, wobei zunächst dessen historische Genese nachgezeichnet wird. Im Anschluss daran wird vor dem Hintergrund der dort beschulten Schüler*innenschaft auf die Definition des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung nach Schulgesetz eingegangen.

Daraufhin wird die daraus resultierende Problematik der Grenzziehung, die besonders mit dem Begriff der sog. geistigen Behinderung einhergeht, thematisiert. Nach einer Darlegung der Normalitätstheorie nach Waldschmidt (1998, 2004), die wiederum auf Link (2006) zurückgeht, wird die Kategorie der ‚Grenzgänger*innen‘ abgeleitet und in den folgenden Kapiteln weiter vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen verortet.

4.1 Skizze der historischen Entwicklung der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland hat bezüglich der Akzeptanz von Menschen mit heutzutage sog. geistiger Behinderung ein enormer Wandel stattgefunden, der im Folgenden skizziert wird.

In Zeiten des Nationalsozialismus wurden Menschen, die zu dieser Zeit als ‚schwachsinnig‘ und generell ‚schulbildungsunfähig‘ bezeichnet wurden, von Seiten des Regimes im Zuge der Euthanasie getötet (vgl. Fornefeld 2013, 38-39). Lindmeier und Lindmeier (2006) schreiben daher von einem „totalen Zusammenbruch der Geistigbehindertenhilfe in der NS-Zeit“ (41). Nach dem zweiten Weltkrieg wurde die Sonderpädagogik in Anknüpfung an die vor 1933 bestehende Praxis, also die Organisationsstrukturen der Weimarer Republik, fortgeführt (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2006, 41; Hänsel 2019, 12). Kindern mit heutzutage sog. geistiger Behinderung wurde zu dieser Zeit der Zugang zur sog. Hilfsschule verwehrt, weil sie weiterhin als bildungsunfähig galten. Somit bestand auch nach dem Ende der NS-Zeit weiterhin der Ausschluss sog. „[b]ildungsunfähige[r] Kinder und Jugendliche[r] (...) von der Schulpflicht“ (Reichsministerium des Innern 1938; sie auch Platte 2009, o. S.), die erstmals im Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich 1938 festgeschrieben wurde, woraus sich eine totale Exklusion sog. Menschen mit geistiger Behinderung aus dem staatlichen Bildungssystem ergab. Bereits in der Nachkriegszeit wurde die Sonderpädagogik in verschiedene Schwerpunkte unterteilt, beispielsweise wurden die Schulen für Gehörlose recht schnell wieder aufgebaut (vgl. Fornefeld 2013, 41).

Vereinzelt gab es um 1950 erste Sonderschulen für Geistigbehinderte (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2006, 42), welche auf Initiative des Elternvereins Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind gegründet wurden (vgl. Meyer 1983, 115; von Stechow 2016, 34; Ratz & Dworschak 2012, 9). Somit erhielt dieser Personenkreis dann erstmals Zugang zu schulischer Bildung. Dieser Bildungsanspruch von Kindern mit sog. geistiger Behinderung wurde 1960 im Rahmen der Kultusministerkonferenz zwar auch formal zugestanden, aufgrund der marginalen Position der Betroffenen in der Bevölkerung jedoch nicht flächendeckend umgesetzt (vgl. Fornefeld 2013, 43). Eine erste kritische Reflexion der Sonderschule für Geistigbehinderte durch „Fachleute“ (Lindmeier & Lindmeier 2006, 46) beginnt in den 1970er Jahren. Zudem entstehen aufgrund der Forderungen von Eltern beeinträchtigter Kinder erste Modellversuche sog.

Integrationsklassen, in die auch Kinder mit sog. geistiger Behinderung aufgenommen wurden (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2006, 46). Zu dieser Zeit entstand parallel zu ersten Integrationsbemühungen in Form vereinzelter Sonder-/Sammelklassen allmählich ein ausgebautes System, welches in einzelnen Schulen mündete. Mit der Gründung solcher Schulen wurde auf Bundesländerebene erstmals eine Schulpflicht für diesen Personenkreis festgelegt. Dabei wurden zunächst weiterhin Menschen mit Komplexer Behinderung⁶ ausgeschlossen, was sich erst in den 1980er Jahren änderte (vgl. Ratz & Dworschak 2012, 9). So kommt auch Mühl (1984) zu dem Schluss, dass „man davon ausgehen [kann], daß jeder Schulpflichtige mit geistiger Behinderung in Wohnortnähe einen angemessenen Schulplatz finden kann“ (636), wenngleich er direkt im Anschluss anmerkt, dass dies nicht auf sog. „mehrfachgeschädigte Schüler“ (Mühl 1984, 636) zutrefte.

Die historische Entwicklung der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kann innerhalb Deutschlands als auffällig heterogen bezeichnet werden. So beginnen die meisten Bundesländer zu Anfang der 1960er etwa mit dem Aufbau spezieller Tageseinrichtungen, während gleichzeitig auch parallel hierzu erste einzelne Klassen für sog. geistig behinderte Kinder an bestehenden sog. Hilfsschulen entstehen, die von ihrer Ausrichtung her jedoch auch einem eher sozialpädagogischen Profil entsprachen, während in Hessen hingegen bereits 1963 die ersten exklusiv für den Personenkreis konzipierten Schulen eröffnet wurden (vgl. Dietze 2019, 76-78).

Seit den 1990er Jahren haben nach Fornefeld (2013) weitreichende Veränderungen, welche sich insgesamt auf das Verständnis und den Begriff Behinderung sowie auf die Behindertenpolitik und vor allem auch das Behindertenrecht beziehen, stattgefunden. So vollzieht sich zu dieser Zeit auch, motiviert von „Forderungen nach mehr Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe“ (Fornefeld 2013, 49), im Sinne des sog. Normalisierungsprinzips der Rückgang der Anstaltsunterbringung von sog. Menschen mit geistiger Behinderung, während gleichsam unter dem Begriff der Integration vermehrt Kritik an dem von Segregation geprägten Ausbau der Behindertenpädagogik geäußert wird (vgl. Fornefeld 2013, 49f). In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 werden erstmals „Förderschwerpunkte im Bereich der geistigen Entwicklung“ (KMK 1994, 11) beschrieben, die eine Basis für Unterricht, zumindest in administrativer Hinsicht, darstellten (vgl. Ratz & Dworschak 2012, 9). Seitdem setzte sich der Begriff Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – bis heute – durch (vgl. hierzu Ziemer 2013, 49). Dennoch waren in NRW die Richtlinien von 1980 bis ins Jahr 2022 gültig (vgl. NRW 2022 GG).

⁶ Die Bezeichnung *Menschen mit Komplexer Behinderung* wurde von Fornefeld entwickelt, um die Personengruppe der früher als *schwerstbehindert* bezeichneten Menschen zu beschreiben (siehe hierzu Fornefeld 2013, 97).

4.2 Die Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Im Schulgesetz, genauer in der AO-SF werden alle Förderschwerpunkte definiert, dort ist der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unter § 5 wie folgt festgelegt:

„Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besteht, wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt“ (AO-SF 2022, §5).

Aus der Überschrift „Geistige Behinderung (Förderschwerpunkt geistige Entwicklung)“ (AO-SF 2022, §5) kann eine Gleichsetzung oder auch synonyme Verwendung dieser beiden Begriffe innerhalb des Schulgesetzes abgeleitet werden. Besonders mit Blick auf die Schüler*innenschaft mit ‚keiner‘ oder sog. ‚leichter geistiger‘ Behinderung ist diese Definition potenziell problematisch, vor allem bezogen auf die Begriffe ‚dauerhaft‘ und ‚hochgradig‘. Welche Zeiträume bzw. Schweregrade dabei angenommen werden, sind im Schulgesetz nicht weiter spezifiziert. Die Definition basiert auf einem überaus weit gefassten Begriff der sog. geistigen Behinderung. Auf die Schwierigkeiten der Definition dieses Begriffs sowie die Probleme, welche sich dabei bezüglich seiner Grenzziehung ergeben, wird im folgenden Kapitel weiter eingegangen.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung findet sich eine Vielfalt an Individuen, die von größter Heterogenität geprägt ist. Mühl betont bereits 1984 die Herausforderungen, welche sich auf deskriptiver Ebene bei dem Versuch die Schüler*innenschaft zu beschreiben ergeben (vgl. Mühl 1984, 636). Auch Ratz (2011) sieht die enorme Heterogenität in diesem Förderschwerpunkt als von Beginn an charakteristisch, eine Ursache dafür sieht er darin, dass diese Schule das untere Ende des Spektrums des Schulsystems darstellt und Schüler*innen nur in begrenztem Umfang an andere Schularten überweisen kann (vgl. Ratz 2011, 13).

Auf der Basis empirischer Erhebungen zur Schüler*innenschaft verweisen Ratz und Dworschak (2012) auf die Heterogenität zwischen „auf der einen Seite Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen (...), auf der anderen Seite Schüler, die keine kognitive Beeinträchtigung aufweisen, sondern aus verschiedenen anderen Gründen in diese Schulen überwiesen wurden“ (14). Aus dieser Überweisungspraxis ergibt sich wiederum der Umstand, dass nach Angabe der innerhalb der Studien befragten Lehrkräfte durchaus auch Schüler*innen die „keine geistige Behinderung“ (ebd., 41) hätten, in diesem Förderschwerpunkt und damit auch im Bildungsgang geistige Entwicklung unterrichtet werden (vgl. ebd., 41).

Entsprechend der gesetzlich vorgegebenen Schulpflicht sind die Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Regel zwischen 6 und 21 Jahren alt (vgl. Dworschak & Ratz 2012, 33), wobei der Anteil männlich identifizierter Schüler circa 60 % umfasst. Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status sind innerhalb der Studie von Dworschak und Ratz (2012) in den Kategorien keine oder leichte geistige

Beeinträchtigung relativ betrachtet häufiger vertreten als in den Kategorien mittelgradige, schwere oder schwerste Beeinträchtigung (vgl. 41). Kongruent hierzu verzeichnet auch Klauß (2012) diese Überrepräsentation, zusätzlich sieht er im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch eine größere relative Häufigkeit von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (vgl. Klauß 2012, 161-168). Diesbezüglich stellen Dworschak und Ratz (2012) fest, dass Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit Migrationshintergrund wiederum überproportional häufiger aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status stammen, während die Familien der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund zum Großteil einen mittleren sozio-ökonomischen Status aufweisen (vgl. Dworschak & Ratz 2012, 42).

Als einen Anlass für das Durchführen ihrer umfangreichen Studie zur detaillierten statistischen Erfassung zentraler Merkmale der Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nennen Dworschak et al. bereits 2012 Äußerungen von „Verantwortlichen aus der Praxis“ (10) über eine subjektiv empfundene Veränderung der Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Auch Klauß (2012) betont, dass sich die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft in diesem Förderschwerpunkt in den letzten Jahren gewandelt habe und bezeichnet die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in diesem Zusammenhang als Restschule für all jene, derer sich die anderen Schulformen „zu entledigen versuchen“ (161-168). Klauß (2012) leitet aus dieser Entwicklung eine Zunahme der Heterogenität der Schüler*innenschaft ab (vgl. 161-168). In seiner Beschreibung der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Restschule liefert Klauß damit eine mögliche Erklärung für eine der schulrechtlichen Definition des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung zuwiderlaufenden Aufnahmepraxis auch von Schüler*innen ohne sog. geistige Behinderung, wie sie von Dworschak und Ratz (2012) für das Bundesland Bayern bereits empirisch belegt wurde. Wenngleich entsprechende empirische Untersuchungen für das Land NRW zwar fehlen, kann angesichts der großen diskursiven Einigkeit über die Veränderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angenommen werden, dass auch in NRW Schüler*innen ohne sog. geistige Behinderung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden. Entsprechende empirische Erhebungen stehen jedoch bislang noch aus.

4.3 Schwierigkeiten der Definition des Begriffs geistige Behinderung als Problem der Grenzziehung

Im Folgenden werden zunächst die für den diagnostischen Prozess innerhalb des Schulsystems relevanten Definitionen, d. h. einerseits die bereits zuvor genannte schulgesetzliche Definition und andererseits die medizinische Definition nach ICD-10 dargestellt und kritisch reflektiert. Anschließend werden verschiedene Versuche der Begriffsbestimmung im wissenschaftlichen Diskurs thematisiert, um hierauf aufbauend auf generelle Probleme

klassifizierender Definitionen im Allgemeinen sowie deren Auswirkungen auf das Schulsystem im speziellen einzugehen.

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, wird im Schulgesetz NRW die weite Fassung der Definition des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung synonym zum Begriff geistige Behinderung verwendet. Zentrale Mängel dieser Definition ergeben sich nicht zuletzt aus der Ungenauigkeit der nicht weiter spezifizierten Begriffe ‚dauerhaft‘ und ‚hochgradig‘, wodurch sich ein erhebliches Maß an subjektivem Interpretationsspielraum ergibt (vgl. Nußbeck 2008, 6), welches wiederum der angestrebten diagnostischen Trennschärfe bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. der sog. geistigen Behinderung entgegensteht. Gleichzeitig kann anhand dieser Definition festgestellt werden, dass aus schuladministrativer Sicht offenbar insbesondere die kognitive Funktionsfähigkeit innerhalb schulischer Anforderungsbereiche sowie eine verzögerte Persönlichkeitsentwicklung als distinkte Eigenschaften der Kategorie ‚geistig behindert‘ dienen.

Vor dem Hintergrund dieser Betonung unter anderem der Bedeutsamkeit von Persönlichkeitsentwicklung als Kriterium für sog. geistige Behinderung, ergibt sich somit die generelle Problematik, dass ein im diagnostischen Prozess attestierter, defizitärer Stand, der Persönlichkeitsentwicklung als Indikator im Rahmen einer Selektionspraxis dient, die wiederum potenziell negative Auswirkungen auf eben diese Persönlichkeitsentwicklung mit sich bringt und so das Risiko eines sich zirkulär verstärkenden Effekts birgt. So betrachten etwa Helsper und Hummrich (2005) Schulerfolg bzw. -misserfolg in Abhängigkeit vom schulisch geforderten Habitus, also letztlich auch der Schulkultur selbst (vgl. 98).

Ausgehend vom Bourdieuschen Begriff des Habitus als einem System von „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 2001, 177), welches einerseits die grundlegende Instanz der Erzeugung menschlicher Vorstellungen und Handlungen darstellt (vgl. Proißl 2014, 311), andererseits aber selbst das „Produkt der Einverleibung eines *nomos*, des für eine Gesellschaftsordnung oder ein Feld konstitutiven Prinzips der Sichtung und Ordnung“ (Bourdieu 2001, 184, H. i. O.) darstellt, ist dabei insbesondere die für die Institution Schule konstitutive Orientierung am Habitus der gesellschaftlichen Mittelschicht von zentraler Bedeutung, da dieser gerade nicht von allen Schüler*innen geteilt und damit insbesondere für jene aus sog. bildungsfernen Milieus zum strukturellen Nachteil wird (vgl. Helsper & Hummrich 2005, 97).

Da es sich beim Habitus gerade nicht um eine bewusste und intentionale Praktik des Geistes handelt, sondern vielmehr um eine körperlich verwurzelte Haltung, die das Handlungsrepertoire seiner Träger*innen strukturiert (vgl. Bourdieu 2001, 184), sind bspw. die innerhalb des eigenen sozialen Umfeldes dominierenden Vorurteile gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten den Träger*innen eines entsprechenden Habitus nicht bewusst. Nicht zuletzt aufgrund solcher habituell verfestigter Vorurteile kann daher eine mit der Feststellung eines

sonderpädagogischen Förderbedarfs faktisch einhergehende Negativklassifikation bereits zu oder gar vor Schuleintritt, innerhalb des Schulsystems also eine Zuweisung in das Förderschulsystem, laut Helsper und Hummrich (2005) die gesamte Schullaufbahn von Kindern beeinflussen (vgl. 101).

Auch die spätere Überweisung in das Förderschulsystem kann, in Zusammenhang mit dem meritokratischen Prinzip, als ‚Versagen‘ bezeichnet werden. Denn aufgrund der gegenwärtig vorherrschenden Leistungsideologie des Schulsystems, gemäß derer individuelle Begabung und Anstrengungsbereitschaft entscheidend über das Erlangen formaler Bildungsabschlüsse bestimmen, werden die systemisch bedingten Ursachen mangelnder schulischer Leistungen obfuskiert (vgl. Sturm 2016, 118-122). Indem auf diese Weise relationale bzw. interaktionistische Problemlagen der Schule und des Unterrichts individualisiert werden, führt der damit letztlich den Betroffenen selbst zu Lasten gelegte Misserfolg der Zuweisung sonderpädagogischer Förderbedürftigkeit Helsper und Hummrich (2005) zufolge potenziell zu einer negativen Beeinflussung der Selbstachtung, woraus Verletzungs- und Beschämungsd dispositionen beim individuellen Selbst der Schüler*innen resultieren, welche sich auch langfristig negativ auf das Verhalten dieser Individuen in Bewährungssituationen auswirken können (vgl. 138). Das heißt die formale Individualisierung schulischer Probleme, die eigentlichen ‚zwischen‘ Kindern bzw. Jugendlichen und Bildungsinstitutionen bestehen, bringt hier gleichsam das Risiko mit sich, dass jene Kinder bzw. Jugendlichen die hiermit einhergehende Abwertung internalisieren, was wiederum zu einer Zunahme solcherart Probleme führen kann, wie sie für die Abwertung ursächlich gewesen sind. Somit ergibt sich das Potenzial einer zirkulären Verstärkung, durch welche die individualisierende Zuschreibung als ein Moment dieses Kreislaufs den Anschein der Legitimität erhält.

Neben der schulgesetzlichen Definition von geistiger Behinderung ist ferner auch die medizinische Definition nach ICD-10 von Bedeutung für den diagnostischen Prozess des sonderpädagogischen Gutachtens, da nach § 13 der AOSF auch (schul-)ärztliche Untersuchungen in diesen einzubeziehen sind (vgl. AOSF 2022).

Entsprechend eines stark individualistischen Modells von Behinderung gilt es dabei, den „allgemeinen gesundheitlich bedingten Leistungsfähigkeit einschließlich der Sinnesorgane sowie die Beeinträchtigungen und Behinderungen aus medizinischer Sicht“ (AOSF 2022, § 13 Absatz 3) zu beurteilen und in der sonderpädagogischen Zuweisungsdiagnostik zu beurteilen.

Anders als die den diagnostischen Prozess zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Institution Schule durchführenden Sonderpädagog*innen ist medizinisches Personal laut dem fünften Sozialgesetzbuch (SGB V 1988, §§ 295 und 301) dazu verpflichtet, die deutsche Fassung der zehnten Version des International Classification of Diseases, kurz ICD-10, zu nutzen. Innerhalb dieses Klassifikationssystems findet sich die sog. Intelligenzstörung wieder (F70-F79), welche als Beschreibung geistiger Fähigkeiten wiederum auch eine

Synonymie zum Begriff der geistigen Behinderung impliziert und in der Rubrik der psychischen Störungen wie folgt definiert wird:

„Ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten. Eine Intelligenzstörung kann allein oder zusammen mit jeder anderen psychischen oder körperlichen Störung auftreten. Der Schweregrad einer Intelligenzstörung wird übereinstimmungsgemäß anhand standardisierter Intelligenztests festgestellt. Diese können durch Skalen zur Einschätzung der sozialen Anpassung in der jeweiligen Umgebung erweitert werden. Diese Messmethoden erlauben eine ziemlich genaue Beurteilung der Intelligenzstörung. Die Diagnose hängt aber auch von der Beurteilung der allgemeinen intellektuellen Funktionsfähigkeit durch einen erfahrenen Diagnostiker ab. Intellektuelle Fähigkeiten und soziale Anpassung können sich verändern. Sie können sich, wenn auch nur in geringem Maße, durch Übung und Rehabilitation verbessern. Die Diagnose sollte sich immer auf das gegenwärtige Funktionsniveau beziehen“ (ICD-10 2023).

Weiter spezifiziert ist der Grad der Intelligenzminderung in Abhängigkeit vom Intelligenzquotienten (IQ), wobei für diesen gleichzeitig ein sog. Intelligenzalter für Erwachsene festgelegt wird (vgl. ICD-10 2023).

Neben dem hierin implizierten, jedoch Feuser (2000) zufolge „wissenschaftlich unhaltbare[n] Prozess“ (1) der Identifikation sog. geistiger Behinderung mit psychischer Störung, der darin besteht, „phänomenologisch beobachtbare und kategorisierbare Merkmale menschlicher Verhaltensweisen als Eigenschaften einer Person zu ontologisieren“ (Feuser 2000, 1), fokussiert Fornefeld (2013) in einer stärker ethisch motivierten Kritik der ICD-10 die mit der Bestimmung des Intelligenzalters einhergehende Gleichsetzung der individuellen Lebenserfahrungen erwachsener Menschen mit einem Normalmaß im Sinne von statistisch betrachtet am häufigsten übereinstimmend entwickelter Kinder, als abwertend und auch diskriminierend (vgl. 67).

Denn ein erwachsener Mensch mit Behinderung hat, so Fornefeld, „eine psycho-physische Entwicklungen (sic!) vollzogen und dabei eine Fülle von Lebenserfahrungen gemacht, die zwar anders sein mögen als die von Erwachsenen ohne Behinderung, aber keinesfalls die von Kindern sind“ (Fornefeld 2013, 67-68). Durch die mit dem Konstrukt des Intelligenzalters einhergehende Infantilisierung werden demnach die individuellen Erfahrungen und Bedürfnisse der Betroffenen ignoriert und ihre je eigene Subjektivität auf eine bloße Kennziffer in Relation zur sog. Normalentwicklung reduziert.

Weiter formuliert Fornefeld (2013) auch aus stärker sonderpädagogischer Perspektive Kritik an der Definition der ICD-10, in der sie die hierin zugrundeliegende Annahme eines statischen Wertes von Intelligenz, welcher unabhängig von der Prozesshaftigkeit menschlicher Entwicklung isoliert betrachtet wird, problematisiert (vgl. 67).

Darüber hinaus ergeben sich Probleme jener Definition auch aus Sicht der klassischen Testtheorie, da hier eine der zentralen Grundannahmen darin besteht, dass das Ergebnis eines Tests dem tatsächlichen Wert summiert mit dem zufälligen Messfehler gleichgesetzt werden kann (vgl. Moosbrugger & Kelava 2012, 104). Dabei wird die Existenz jenes tatsächlichen Werts axiomatisch behauptet, es gibt also keine außerhalb der Theorie stehende Erklärung für den Wert als solchen. Ebenso ist die Annahme eines zufälligen Messfehlers als spezifischem mathematischen Wert nicht außerhalb des Rahmens der Testtheorie zu begründen, weshalb sich besonders im Hinblick auf jene Werte, die genau jeweils an der oberen bzw. unteren Grenze dieser Grade von Intelligenzminderung angesiedelt sind, potenzielle Schwachstellen der Testung ergeben. Denn gerade in solchen Grenzfällen bleibt damit die faktische Übereinstimmung der Testwerte mit den tatsächlichen Eigenschaften der Testpersonen letzten Endes fraglich.

Ein weiterer Kritikpunkt am Konzept der Intelligenzmessung fokussiert aus testtheoretischer Sichtweise die Objektivität als eines der zentralen Gütekriterien neben Validität und Reliabilität. Diese kann in die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterteilt werden, wobei unter der Durchführungsobjektivität verstanden wird, dass das Testergebnis nicht von der jeweiligen Testleitung abhängt (vgl. Bühner 2011, 59-60). Der Intelligenztest kann, besonders im schulischen Rahmen der Gutachtenerstellung nach AO-SF, bei der ein schulischer Förderbedarf ermittelt wird, von Sonderpädagog*innen oder von Psycholog*innen durchgeführt werden. Da viele Informationen über den Gesichtsausdruck und die Stimme einer Person übertragen werden und der erste Eindruck in „Sekundenbruchteilen“ (Schweinberger & Schneider 2014, 221) entsteht und dann zeitlich relativ stabil ist, erscheint fragwürdig, ob die Durchführungsobjektivität tatsächlich allein durch das Standardisieren dieser Verfahren gegeben sein kann. Meyer (2003) hebt außerdem bezüglich des Gütekriteriums der Validität, hervor, dass eine Korrelation unterschiedlicher IQ-Tests kaum gegeben ist, wodurch die ausgewertete Leistung stark vom angewendeten Testverfahren abhängt und sich daraus eine geringe Vergleichbarkeit eben dieser IQ-Werte ergibt (vgl. Meyer 2003, 19).

Aufgrund dessen, dass ein und derselbe Test nicht ohne Weiteres wiederholt werden kann, da darüber hinaus sog. „Übungseffekte“ (Krumm, Schmidt-Atzert & Amelang 2021, 138) wiederum das Testergebnis beeinflussen würden (vgl. ebd.), ergibt sich zusätzlich das Problem, dass das Ergebnis eines Intelligenztests, der demgemäß an einem bzw. höchstens zwei Testzeitpunkten durchgeführt wird, somit auch stark von der Tagesform der Testperson abhängt, also eine situative Momentaufnahme abbildet, die aber potenziell langfristige Auswirkungen hat.

Berk (2011) kritisiert zudem eine Verzerrung oder auch Ungerechtigkeit in solchen Testverfahren, die zwangsläufig vorliegt, „[w]enn ein Test Kenntnisse und Fertigkeiten abfragt, die zu erwerben nicht alle Kinder die gleiche Gelegenheit hatten“ (Berk 2011, 421). Diese

Problematik ist besonders hinsichtlich sozialer bzw. Bildungsungleichheit von hoher Relevanz, da Kinder und Jugendliche die unter Armutbedingungen aufwachsen ungleich häufiger in weniger entwicklungsförderlichen Umständen aufwachsen. So können

„mangelnde finanzielle Ressourcen, z. B. über prekäre Wohnverhältnisse, anregungsarme Freizeitgestaltungen (z. B. kein Sport, kein Schwimmen, keine Musikförderung), geringere Anreize über pädagogisch förderliches Spielzeug etc. negativ auf die Entwicklung von Kindern einwirken“ (Groos & Jehles 2015, 17).

Wie aus der oben zitierten Passage der ICD-10 hervorgeht, fungiert trotz der verschiedenen Probleme der Intelligenzmessung dennoch der mittels dieser festgestellte IQ als Indikator distinkter Grade sog. Intelligenzminderungen bzw. deren Spannweiten, weshalb anhand des IQ hier ebenfalls die spezifischen Grenzen im Sinne der Abgrenzung von Schweregraden zueinander festgelegt werden.

Diesbezüglich weist auch Meyer (2003) indirekt auf die Wandelbarkeit solcher Grenzen hin, indem er schreibt, dass mit der Einführung der Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, diese vormals auf sog. bildungsunfähige Kinder und Jugendliche, von denen angenommen wurde, dass ihnen die Aneignung grundlegender Kulturtechniken nicht möglich sei, be.grenzte‘ Personengruppe, nun auch um alle jene Schüler*innen erweitert wurde, die zuvor als lernbehindert galten, d. h. von denen wiederum angenommen wurde, dass sie zwar nicht über die „Anforderungen im Primarbereich“ (12) hinauskommen, damit aber durchaus zur Aneignung grundlegender Kulturtechniken fähig seien.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Definitionen im Schulgesetz und in der ICD-10 ihrem Anspruch der Wortbedeutung des ursprünglich lateinischen Begriffs ‚definitio‘, welcher mit ‚genaue Angabe‘ oder ‚Abgrenzung‘ übersetzt werden kann (vgl. Duden 2023), nur bedingt gerecht werden.

Auch im sonderpädagogischen Diskurs existiert keine Definition des Begriffs geistige Behinderung von allgemeiner Gültigkeit (vgl. Fornefeld 2013, 61-63; Nußbeck 2008, 5). Fornefeld (2013) führt diese Vielfalt der Definitionen auf die große Bandbreite unterschiedlicher theoretischer Referenzrahmen zurück, wobei sich die Spanne von der Position (geistige) „Behinderung gibt es nicht“ (63), über das Verständnis von geistiger Behinderung als Ergebnis eines diskursiven Zuschreibungsprozesses, bis hin zur stark individualistischen Auffassung im Sinne eines sich auf die gesamte Lebensspanne auswirkenden „erhebliche[n] Rückstand[s] der mentalen (geistigen oder intellektuellen) Entwicklung (...)“ (Speck 2018, 49), der „sich verschiedenartig auf das Verhalten aus[wirkt] und [...] in einer erheblich beeinträchtigten Lernfähigkeit“ (Speck 2018, 41) manifestiert, erstreckt.

In starkem Kontrast zu solcherart individualistischen Ansätze fordern Feuser, Ling und Ziemer (2013), geistige Behinderung gerade „nicht am normativ bemessenen und klassifizierten Defekt oder an den Eigenschaften der Person festzumachen“ (175). Weiterhin stellen diese Autor*innen den von individualistischen Ansätzen implizierten ontologischen Status einer solchen

Form der Behinderung in Frage und nehmen die Perspektive ein, diese als „Produkt der sozialen Gegebenheiten, der gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. einer subjektiven wie objektiven Geschichte“ (175) zu betrachten. Auch Weisser (2005) teilt diese Auffassung, indem er die Nichterfüllung gesellschaftlich etablierter Erwartungen als konstitutives Kriterium der Kategorie Behinderung beschreibt (vgl. 15). Aus derartigen Prozessen der gesellschaftlich verfassten Fremdzuschreibung ergibt sich jedoch potenziell auch immer die Problematik, dass Personen auf eine ihrer eigenen Selbstwahrnehmung widersprechende Weise klassifiziert bzw. kategorisiert werden (vgl. Fornefeld 2008, 331). Gleichsam kann die Zuweisung zu distinkten gesellschaftlichen Gruppen zu sozialer Abwertung führen, was sich wiederum negativ auf die Partizipationsmöglichkeiten der Betroffenen auswirken kann (siehe hierzu Kapitel 7.3).

Ergänzend zum sonderpädagogischen Diskurs, in welchem wie Waldschmidt (2004) darlegt eine oftmals unzureichende Trennschärfe hinsichtlich der Verwendung der Begriffe Norm, Normativität und Normalität zu beobachten ist, wird im Folgenden ein Rekurs auf die normalismustheoretischen Ansätze innerhalb der Disability Studies vorgenommen.

In den theoretischen Überlegungen von Waldschmidt (2004) zum sog. Normalismus, die ihren Ursprung in den Arbeiten Foucaults (2019) bzw. Links (2006) haben und letztlich ihrerseits im Kontext der Soziologie von Behinderung spezifiziert wurden, lässt sich diesbezüglich eine Differenzierung der Begriffe Normalität, Normativität sowie die Verschränkung des Protonormalismus mit dem flexiblen Normalismus ausmachen (vgl. 145).

So bestimmt Waldschmidt Normalität als die auf der deskriptiv-statistischen Identifikation einer Mehrheit im Sinne eines Werts mit größter kumulierter Häufigkeit basierende Form gesellschaftlicher Hegemonialitätskonstruktion, die demnach den Vergleich zwischen verschiedenen menschlichen Eigenschaften erfordert. Dieser beruht wiederum auf als objektiv erachtetem Datenmaterial, auf dessen Basis sich ein quantitativ-statistischer Bereich des Normalen ergibt (vgl. Waldschmidt 2004, 149-150). Dieses Normalitätsspektrum ist damit aber keineswegs eine unveränderliche Größe, sondern unterliegt vielmehr zeitgenössischen und gesellschaftlichen Wandlungen, sodass auch die Grenzwerte jenes Normalitätsspektrums dementsprechend dehnbar oder auch gänzlich veränderbar sind (vgl. ebd., 151). Unter verschiedenen soziohistorischen Bedingungen gelten dementsprechend auch verschiedene menschliche Phänomene als gesellschaftliche Normalität, wie sich bspw. an der allmählichen Entkriminalisierung von Homosexualität bis hin zur 2017 erfolgten gesetzlichen Regelung für gleichgeschlechtliche Ehen zeigt (vgl. bpb 2022, o. S.).

In Abgrenzung hierzu basiert die Normativität auf sozialen oder auch juristisch festgeschriebenen Gesetzen bzw. Normen, die eine stärker binäre Logik von ‚erlaubt‘ versus ‚verboten‘ aufweisen und daher auch verschiedenen Kontrollmechanismen unterliegen, sodass im Fall von Abweichung zumeist entsprechende Sanktionen folgen (vgl. ebd., 149). Diese normativitätskonstituierenden Normen sind daher weniger wandelbar und führen folglich zu potenziell

langfristiger Ausgrenzung (vgl. ebd., 151). Während solcherart Normativität primär das gesellschaftliche Normalisierungsparadigma des sog. Protonormalismus bestimmt (vgl. ebd., 151), zeichnet sich das historisch jüngere Paradigma des flexiblen Normalismus hingegen durch eine normative Aufladung des deskriptiv-statistischen Normalitätsspektrums aus, sodass die binäre Logik der Norm an das Moment der kumulierten Häufigkeit zurückgebunden wird (vgl. ebd., 150).

Anstelle von juristischen oder tradierten Normen geht der flexible Normalismus also von einer eher zufälligen Verteilung von Individuen innerhalb der Gesellschaft aus, die aufgrund durchlässiger und dehnbarer Grenzbereiche durchaus auch temporär im Bereich des Normalen bzw. Anormalen angesiedelt werden können (vgl. ebd., 151). Link (2006) beschreibt den Prozess der gesellschaftlichen Manifestation diskursiv geschaffener, temporärer Grenzen des Normalen als Teil der lebensweltlichen Realität, die sich immer dann ergibt, wenn sich Menschen an eben diesen orientieren (vgl. Link 2006, 355). Wie Waldschmidt (1998) expliziert, ergibt sich aus dieser Orientierung die paradoxe Situation einer dynamischen Normalitätsgrenze zum Ab-Normalen, bei der die expansiven Bemühungen der Erweiterung des Normalitätsspektrums wieder an konkrete Grenzziehungen gebunden sind, da letztlich erst durch die Bestimmung des Abnormalen das zu erweiternde Spektrum des Normalen als Normales entsteht (vgl. 12-13).

Vor diesem Hintergrund kann in den Definitionen von geistiger Behinderung im Schulgesetz und auch in der ICD-10 insofern eine protonormalistische Funktionslogik erkannt werden, als dass hier mittels scheinbar unveränderbarer Normen eine binäre Zuordnung in die Klassifikation ‚behindert‘ vs. ‚nicht-behindert‘ erfolgt. Gleichzeitig gründen diese Normen aber, insbesondere im Kontext des IQ-Werts, auf quantitativer Normalität im Sinne statistischer Häufigkeiten, was wiederum eine letztendliche Fundierung jener binären Klassifikationslogik auf stärker normalistischen, denn normativen Prinzipien erkennen lässt.

Dementsprechend können jene Normen dem Anspruch der Unveränderbarkeit nicht gerecht werden, sodass letztlich auch fragwürdig ist, ob eine eindeutige klassifikatorische Zuordnung zu diesen Kategorien tatsächlich möglich ist. Auch Feuser, Ling und Ziemer (2013) verweisen darauf, dass geistige Behinderung immer in Relation zu „soziale[n] Normvorstellungen und Leistungserwartungen“ (176), also als Produkt historisch spezifischer und damit letztlich kontingenter soziokultureller Prozesse zu sehen ist. Aufgrund der habituellen Verfestigung normalistisch-normativer Deutungsmuster innerhalb der Gesellschaft erscheint geistige Behinderung einem Großteil ihrer Mitglieder aber fast schon als ‚natürlich notwendige Gegebenheit‘ (vgl. Feuser, Ling & Ziemer 2013, 178).

Insofern jene sozialen Normvorstellungen und die damit verbundenen Leistungserwartungen aber, wie Waldschmidt (1998) zeigt, in den kontemporären, hochverdichteten westlichen Gesellschaften aber vor allem dem Paradigma des flexiblen Normalismus entsprechend als

normalistische Normen zustande kommen, wird also im Kontext der ICD-10 und des Schulgesetzes die binäre Zuweisungslogik des Protonormalismus mit der für den flexiblen Normalismus charakteristischen normativen Aufladung des deskriptiv-statistischen Normalitätsspektrums verschränkt.

So wird seitens der AO-SF gefordert, dass Gutachter*innen die „Ergebnisse der Test- und Lernprozessdiagnostik“ (AO-SF 2022, § 13) des zu begutachtenden Kindes darlegen, worunter eben auch IQ-Tests fallen. Damit wird die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich der geistigen Entwicklung direkt an die Bestimmung der intellektuellen Fähigkeiten mittels IQ-Test gekoppelt (vgl. AO-SF 2022, § 13). Es erfolgt hier also ein Abgleich mit einem statistisch ermittelten Normalitätsspektrum, auf dessen Grundlage gleichzeitig eine binäre Zuordnung legitimiert wird.

Trotz (bildungs-)politisch postulierter Bemühungen⁷ um die Ausdehnung des gesellschaftlichen Normalitätsspektrums (vgl. Waldschmidt 1998, 6) manifestiert sich damit im Kontext der Zuweisung distinkter sonderpädagogischer Förderbedarfe und der daraus resultierenden Allokationspraxis eine dem flexiblen Normalismus entsprechende dynamische Normalitätsgrenze, die sich als solche in konkreten Mechanismen der Grenzziehung bzw. Eingrenzung innerhalb des Schulsystems, sowohl in diskursiver, administrativer als auch räumlich-materieller Sicht, niederschlägt.

Zur Explikation der Logik dieser Grenzziehungspraktiken können auch Foucaults (2019) Vorlesungen über das Anormale herangezogen werden, da er hier die (gesellschaftliche) Macht der Normalisierung (vgl. 61) im Kontext gesellschaftlicher Exklusionspraktiken hinsichtlich des Problems der Grenzziehung analysiert, wobei er besonderen Fokus auf die Funktion psychiatrischer Gutachten als Feststellung der Ausprägung des Anormalen legt, die somit wiederum auch als funktionales Äquivalent zu den diagnostischen Gutachten im Rahmen der AO-SF gesehen werden können.

Wie Foucault (2019) in seiner historischen Rekonstruktion gesellschaftlicher Exklusionspraktiken zeigt, war zu Zeiten grassierender Lepraerkrankungen in Zentraleuropa die topologische Ausgrenzung, „um die Gemeinschaft zu reinigen“ (65), noch ein gewöhnliches, weil aufgrund der damals typischen Stadtarchitektur einfach realisierbares Vorgehen. In der kontemporären Gegenwart aber fehle ein solches topologisches Außen der Gesellschaft, da derart nicht erschlossene bzw. außerhalb der gesellschaftlichen Nutzungssphäre liegende Räume

⁷ Während Waldschmidt (1998) sich in ihrem Text primär mit der Rhetorik von Behindertenverbänden und -organisationen im Kontext der sog. Aktion Grundgesetz Ende der 1990er Jahre auseinandersetzt (vgl. 5-6), können ähnlich emphatisch-appellative Slogans zur Normalität von Vielfalt und Anderssein von Seiten der Landesregierung NRW beobachtet werden. So heißt es etwa auf der Website ihres Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales: „Auch wer nicht zählen kann, zählt mit, auch wer nicht sprechen kann, hat viel zu sagen“ (NRW MAG 2023, o. S.). Auch die fast schon stereotype Floskel, dass „es normal [ist], verschieden zu sein“ (NRW Engagement 2023, o. S.) wird von der Landesregierung auf ihrem sog. Engagement-Portal vorgetragen.

schlichtweg nicht mehr existieren. Die Mechanismen der gesellschaftlichen Exklusion manifestieren sich daher, so Foucault (2019), im Prinzip des Einschließens, welches er als ein bereits zu Zeiten der Pest angewandtes Prinzip der Analyse und Rasterung der Gesellschaft beschreibt (vgl. 65), und wiederum als Macht der „Verteilung entsprechend differentieller Individualitäten“ (ebd., 70) bezeichnet. Hierbei spielt wiederum die gesellschaftlich hegemoniale Norm eine zentrale Rolle, bildet diese doch jenes „Element, von dem aus eine bestimmte Machtausübung begründet und legitimiert werden kann“ (ebd., 72). Auf die beiden, sich Foucault (2019) zufolge hieraus ergebenden Prinzipien Kontrolle und Bewertung (vgl. 72), wird, besonders bezogen auf die aktuellen Gegebenheiten des (Förder-) Schulsystems, in Kapitel 5 näher eingegangen. Da diese beiden Prinzipien letztlich zur Gewinnung deskriptiv-statistischer Daten beitragen, kann hier von Norm im normalistischen Sinne ausgegangen werden, wenngleich Foucault (2019) selbst keine terminologische Unterscheidung zwischen normativer und normalistischer Norm vornimmt.

Die von Foucault (2019) beschriebene Logik des Ausschließens durch Einschließen trifft dabei auch auf die individuellen realen Konsequenzen der sozialen Kategorie geistige Behinderung, zu (vgl. Feuser, Ling und Ziemer 2013, 178).

Im Schulsystem äußern sich diese Konsequenzen nicht zuletzt in der Zuweisung eines Förderbedarfs und haben dementsprechend, wie Kapitel 3.6 verdeutlicht, oftmals eine Beschulung an einem exkludierenden Förderort zur Folge. Da Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung größtenteils in exklusiv den Bildungsgang geistige Entwicklung anbietenden Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet werden (vgl. KMK 2022 S), hier also die genuin administrative Kategorie sich auch in physisch-räumlicher Hinsicht in einer Praxis der Grenzziehung manifestiert, erfordert diese bereits aus materiell-architektonischen Gründen trotz der definitorischen Probleme eine distinguierende Klassifikationspraxis sog. Schüler*innen mit geistiger Behinderung. An dieser Verschränkung, von materiellem Raum und sprachlicher Praxis, wird wiederum der von Foucault (2019) beschriebene Zusammenhang von Grenzziehungen innerhalb eines Diskurses auf der einen und gesellschaftlichen Praktiken der Ausschließung auf der anderen Seite deutlich (vgl. 69-70).

Die von Waldschmidt (1998) beschriebene Paradoxie der dynamischen Normalitätsgrenze kann also hier recht eindeutig beobachtet werden, da die systembedingten administrativen und architektonisch-räumlichen Voraussetzungen gewissermaßen eine konkrete Grenzziehung im Sinne der eindeutigen Bestimmung des Förderbedarfs bzw. der Klassifikation eines Menschen als (geistig) behindert erzwingen, die aber in der geforderten Eindeutigkeit sowohl aufgrund der dynamischen Wandelbarkeit des zu klassifizierenden Gegenstands (menschliche Intelligenz) als auch der hierzu herangezogenen Mittel (Intelligenzmessung durch standardisierte, normierte Tests) schlichtweg unmöglich ist.

Dieser Mangel an Eindeutigkeit bei gleichzeitigem Anspruch auf selbige trägt so wiederum entscheidend zur Konstitution des Phänomens der ‚Grenzgänger*innen‘ bei.

4.4 Die Kategorie der ‚Grenzgänger*innen‘

Wie im vorangegangenen Kapitel herausgearbeitet, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass distinguierende Kategorisierung im Kontext sonderpädagogischer Diagnostik zwangsläufig auch mit potenziell problembehafteter Grenzziehung einhergeht.

Aufgrund der uneindeutigen Definition der sog. geistigen Behinderung und „der flexiblen Normalisierung werden so offenbar die Zwischenräume [sonderpädagogischer Kategorien, A.D.] verbreitert“ (Waldschmidt 2004, 154), woraus sich bezüglich der administrativen Differenzlinie der verschiedenen Förderschwerpunkte das Phänomen der ‚Grenzgänger*innen‘ ergibt, also Schüler*innen, die innerhalb eben jener gesetzten Grenzen keiner der distinkten Kategorien, also keinem der verschiedenen schulgesetzlich festgeschriebenen Förderschwerpunkte, eindeutig zugeordnet werden können, während gleichzeitig aufgrund systeminhärenter Gegebenheiten wie der nach Förderschwerpunkten differenzierten Bildungsinstitutionen eben jene Zuordnung notwendig ist.

Wie in Kapitel 2 bereits ausführlich dargelegt, ist in der sonderpädagogischen Handlungspraxis das Bewusstsein um diese problematische Figur durchaus vorhanden. So kann aus den bisherigen diskursiven Auseinandersetzungen mit dem Phänomen der ‚Grenzgänger*innen‘ der widersprüchliche Schluss gezogen werden, dass sich jene Schüler*innengruppe am ehesten anhand ihrer Unbestimmbarkeit bestimmen lässt.

Die hieraus resultierende Paradoxie weist auffällige Parallelen zu Foucaults (2019) Begriff des Monsters auf, welches sich dadurch auszeichnet, die trennende Grenze zweier Ordnungen zu durchbrechen. Als charakteristisch für die Figur des Monsters benennt Foucault (2019) daher das paradoxe Prinzip der Erkennbarkeit durch Unerkennbarkeit als Individualisierung epistemischer Unbestimmtheit (vgl. 85-87).

Dabei sind für den Begriff des Monsters bei Foucault zwei seiner Texte von wesentlicher Bedeutung, namentlich die wissenschaftsgeschichtliche Archäologie in *Die Ordnung der Dinge* sowie die gesammelten Vorlesungen in *Die Anormalen* (vgl. Nuzzo 2013, 61-62).

Während Foucault dabei in *Die Ordnung der Dinge* vom „Monstrum“ (Foucault 2008, 206) primär im Zusammenhang mit der sich verändernden naturgeschichtlichen Vorstellung der Unterschiedlichkeit biologischer Arten Ende des 18. Jahrhundert spricht (vgl. Foucault 2008, S. 204-207), das Monster hier also im Hinblick auf eine vermeintlich natürliche Ordnung mitsamt ihrer Taxonomie von Spezies, Gattungen und Klassen thematisiert wird, verschiebt sich der Fokus in *Die Anormalen* wiederum auf die Machtmechanismen, welche das Menschenmonster als pathologisches Subjekt produzieren (vgl. Foucault 2019, 76; Nuzzo 2013, 63-64). Foucaults

Analyse des Monsters wechselt damit entscheidend den Referenzrahmen von der Biologie hin zu politisch-juristischen Machtgefügen (vgl. Nuzzo 2013, 64).

Seine Rekonstruktion des Monsters im juristischen, d. h. nicht-medizinischen Sinne gründet dabei auf einer im römischen Recht kodierten Unterscheidung von Deformation bzw. Gebrechen (*portentum*, *ostentum*) und Monstrosität (*monstrum*), wobei letztere aus dem formalen Bereich des Mensch(lich)en fällt (vgl. Foucault 2019, 86). Dieses Monstrum als Zuspitzung der negativ konnotierten Andersartigkeit stellt dabei „vom Mittelalter bis ins 18. Jahrhundert [...] im wesentlichen ein Mischwesen“ (Foucault 2019, 86) dar, im welchem sich für Gewöhnlich die Bereiche des Menschlichen und Tierischen überschneiden (vgl. Foucault 2019, 86f): „Der Mensch mit dem Stierkopf, der Mensch mit den Vogelfüßen lauter Monster“ (Foucault 2019, 86). Während das Monster so die Trennung der Arten in Frage stellt, ist das Monster aber auch stets an Fragen des (göttlichen oder menschlichen) Rechts gebunden, es verweist (*de-monst-rare*) im klassischen Denken auf „eine Übertretung des menschlichen und des göttlichen Rechts, daß heißt auf Unzucht zwischen den Erzeugern, zwischen einem Individuum der menschlichen Gattung und einem Tier“ (Foucault 2019, 88).

Wenngleich diese klassische Form des Monsters, wohl nicht zuletzt auch aufgrund einer festen Verankerung im Feld der Literatur, durchaus weiterhin eine gewisse diskursive Prävalenz aufweist, kann Foucault dennoch historische Transformationen bzw. spezifische Figurationen des Monströsen rekonstruieren, die schließlich im 19. Jahrhundert im gesellschaftlichen Konstrukt des Anormalen kulminieren, weshalb Foucault diesen auch „ein alltägliches Monster, ein banalisiertes Monster“ (Foucault 2019, 78) nennt. An die Stelle des Monsters tritt damit jene Figur, die Foucault als das „zu bessernde Individuum“ (Foucault 2019, 79) bezeichnet. Als „farbloses und banales Monster“ (Foucault 2019, 80) weise dieses nun nicht mehr jenen quasi-kosmischen Bezugsrahmen des göttlichen Rechts auf, sondern sei stattdessen vielmehr auf kleinere Strukturelemente der Gesellschaft beschränkt, wie bspw. der Familien oder staatlichen Institutionen: „Das zu bessernde Individuum taucht in diesem Spiel, in diesem Konflikt, in diesem System wechselseitiger Unterstützung zwischen Familie und Schule, Werkstatt, Straße, Stadtviertel, Pfarrei, Kirche, Polizei usw. auf“ (Foucault 2019, 79). Auch unterscheidet sich das zu bessernde Individuum vom Monster durch seine größere Häufigkeit, wobei es gerade diese höhere Prävalenz ist, aufgrund derer Foucault zufolge die Identifikation desselben besonders schwer falle, da es durchaus „regelkonforme Züge aufweist“ (Foucault 2019, 79). Seine charakteristische Regelwidrigkeit, so Foucault, sei gerade die Regelmäßigkeit, von der es bestimmt werde (vgl. Foucault 2019, 79-80).

Das zu bessernde Individuum stellt damit wie das Monster eine konstitutiv paradoxe Entität dar, die sich auch darin zeigt, dass eine wirkliche ‚Besserung‘ des „zu bessernde[n] Individuum[s]“ (ebd., 79) Foucault nach einerseits aussichtslos ist bzw. aller Wahrscheinlichkeit nach nicht eintreten wird, während andererseits „eine Reihe spezifischer Maßnahmen und

Überinterventionen (...) das heißt neue Techniken der Nachbesserung und Überkorrektur“ (ebd., 80) vorgenommen würden, um auf eine ebensolche hin zu arbeiten.

Analog hierzu befindet sich die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ in einem ebenfalls paradoxen Spannungsfeld aus auf der einen Seite teilweise intensiver (sonder-)pädagogischer Förderung, die auf eine bestmögliche Anpassung an eine gesellschaftlich akzeptierte, eigenständige Lebensführung abzielt und auf der anderen Seite hochgradig eingeschränkter Möglichkeiten des Erreichens eines formalen Bildungsabschlusses und daraus resultierenden Barrieren hinsichtlich der Teilhabe am nachschulischen Arbeitsleben, mitsamt der hiermit einhergehenden sozialen und materiellen Konsequenzen. Zwar werden von öffentlicher Seite spezifische Ressourcen zur ‚Besserung‘ von ‚Grenzgänger*innen‘ aufgewandt, der tatsächliche Erfolg dieser Besserungsmaßnahmen wird in der Regel jedoch im Hinblick auf deren Intention von vornherein illusorisch eingeschätzt.

Bezüglich der Schwierigkeiten der Bestimmung des zu bessernden Individuums schreibt Foucault (2019), dass dieses aufgrund dessen, dass es durchaus „regelkonforme Züge aufweise“ (79), also als Banalisierung des Monsters gewissermaßen die Grenze zwischen den Ordnungen des Normalen und Anormalen verletzt, „allzeit schwer zu bestimmen“ (79-80) sei. In auffälliger Kongruenz hierzu zeichnet sich die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘, zumindest hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten, und damit dem entscheidenden Kriterium zur Feststellung des Förderbedarfs im Schwerpunkt geistige Entwicklung, dadurch aus, annähernd oder womöglich sogar vollkommen ‚normale‘ Züge aufzuweisen, also nur so geringfügig vom Normalitätsspektrum im Bezug auf die mittels IQ-Test vorgeblich messbare Intelligenz abzuweichen, dass erst im Jugendalter erwogen wird, ob möglicherweise eine ‚Einschränkung‘ der kognitiven Fähigkeiten vorliegt. Besonders unter den Bedingungen des flexiblen Normalismusparadigmas verschärft sich dementsprechend die Problematik um die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘. Denn das von diesem eröffnete Feld der Normalität, so Waldschmidt (1998), zeichne sich durch zwei paradoxe Postulate aus, welche die Normalitätsgrenze als in sich widersprüchliches Moment hervorbrächten. Einerseits gründe das Feld der Normalität nämlich auf dem

„Kontinuitätspostulat [, welches] besagt, daß es keine qualitative Grenze zwischen dem Normalen und dem Unnormalen gibt, sondern nur ein Kontinuum, auf dem sich Punkte befinden, die sich prinzipiell verschieben und immer wieder neu anordnen lassen“ (Waldschmidt 1998, 12).

Andererseits erfordere das „Toleranzgrenzpostulat, daß die Normalität irgendwann enden und die Anormalität beginnen, daß also prinzipiell ein Umschlag in das Gegenteil möglich sein muß“ (Waldschmidt 1998, 12). Die Grenze der Normalität ist daher letzten Endes eine rein symbolische Markierung. In ihrer Wirkung für andere stellt sie jedoch „ein hartes Faktum dar, das zu realen Ausschlüssen und Teilhaben führt“ (Waldschmidt 1998, 12). ‚Grenzgänger*innen‘, so ließe sich demnach festhalten, stehen also direkt an bzw. auf dieser Normalitätsgrenze und verkörpern mit ihrer Position im Förder-Schulsystem jene Paradoxie, die dem flexiblen Normalismus im Grunde selbst inhärent ist.

In Kapitel 3.7 wurde bereits die bildungspolitische Perspektive auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Kontext der Inklusion thematisiert, wobei diese deskriptive Darstellung der Zuweisungspraxis in NRW entlang des Längsschnitts von 2000 bis 2022 den Schluss zulässt, dass im Rahmen inklusiver Bemühungen eine Verschiebung jener normalistischen Norm, an welcher sich die Gutachter*innen sonderpädagogischen Förderbedarfs orientieren, stattgefunden hat und damit gleichzeitig eine Erweiterung jener Schüler*innenschaft festzustellen ist, die gegenwärtig als geistig behindert klassifiziert werden. Es lässt sich dementsprechend vermuten, dass diese Grenzverschiebung eine mögliche Erklärung für die subjektiv von sog. Expert*innen empfundene Veränderung innerhalb der Schüler*innenschaft des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung sein könnte (vgl. hierzu Dworschak et al. 2012 sowie Franz 2008). Im Hinblick auf das von Waldschmidt (1998) konzeptualisierte Feld des Normalen und der hiermit verbundenen Normalitätsgrenze kann die berichtete Steigerung der Heterogenität im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. dessen Ausweitung demnach als indikativ für eine Verkleinerung des Normalitätsfeldes gesehen werden. Der Anstieg des Anteils von Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung deutet in diesem Kontext also auf eine ‚Anhebung‘ der Normalitätsgrenze hin, wofür auch die generell höheren Quoten diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarfe sprechen, da offenbar immer mehr Schüler*innen aus dem Feld der Normalität herausfallen bzw. die normalistischen Normen nicht erfüllen (siehe Kapitel 3.6). Pointiert formuliert ließe sich damit sagen, dass unter der beinahe schon stereotypen Rhetorik der Normalität von Verschiedenheit bzw. Anders-Sein einem offenbar zunehmend größeren Anteil von Kindern und Jugendlichen eine solche Andersartigkeit zugeschrieben wird. Innerhalb der schulischen Realität gewinnt damit also die Kategorie der ‚Grenzgänger*innen‘, besonders vor dem Hintergrund des exklusiven Beschulungsortes, trotz inklusiver Bemühungen stark an Bedeutung.

5 Selektive Mechanismen innerhalb des Schulsystems – ein Foucaultscher Blick

Im Folgenden wird basierend auf schultheoretischen Überlegungen des französischen Philosophen Michel Foucault, die dieser vorwiegend in seinem Werk *Überwachen und Strafen* entwickelt, eine Analyse der Selektionsmechanismen im Schulsystem⁸ und deren Implikationen insbesondere für ‚Grenzgänger*innen‘ und Schüler*innen mit diagnostizierter geistiger Behinderung vorgenommen.

⁸ Foucaults (2008) poststrukturalistische Perspektive auf das System institutionalisierter Bildung wurde auch 2018 im Rahmen einer Dissertation von Rottlaender auf das deutsche Schulsystem übertragen. Das ebenfalls dem deutschen Schulsystem zugehörige Förderschulsystem wird dabei allerdings außer Acht gelassen. Mit Hänsel und Schwager (2003) kann eine solche Tendenz zur Vernachlässigung des Förderschulsystems als genereller programmatischer Blindfleck innerhalb des deutschsprachigen schultheoretischen Diskurses betrachtet werden (vgl. 7).

Die von Foucault (2008) analysierte sog. Normalschule stellt das Äquivalent zu den deutschen Regelschulen dar. Im Förderschulsystem sind die Schulen jeweils spezifisch auf Schwerpunkte ausgerichtet. Die Förderschwerpunkte Sehen sowie Hören und Kommunikation sind dabei auf Beeinträchtigungen der Sinne beschränkt, wohingegen die übrigen Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung, Lernen, Sprache und geistige Entwicklung sich durchaus durch wechselseitige Überschneidungen sowie fließende Übergänge der Schüler*innenschaft auszeichnen.

Die von Hänsel und Schwager (2003) vorgenommene strikt getrennte Betrachtung von Regelschul- und Förderschulsystem ist jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit, die sich vorrangig mit ‚Grenzgänger*innen‘ beschäftigt, ebenfalls nicht zielführend, da gerade auch die Übergänge zwischen eben diesen Systemen im Kontext von problembelasteter Grenzziehung innerhalb der sonderpädagogischen Differenzkategorien überaus bedeutsam sind.

Aufgrund der Möglichkeit, die mikrosoziologischen Machtmechanismen als Voraussetzungen wie auch als Resultate der makrosoziologisch situierten Mechanismen der Allokation innerhalb der hierarchisch organisierten Schulformen des hochselektiven deutschen Bildungssystems in den Blick zu nehmen, ergibt sich dabei die Bedeutung der foucaultschen Analyseperspektive. Hierzu werden zunächst die drei Dimensionen Effizienz, Disziplinierung und Selektion als zentrale Elemente der foucaultschen Analyse rekonstruiert, um anhand dieser wesentliche Grundzüge der Funktionslogik des Schulsystems in NRW nachzuzeichnen.

Mit Effizienz wird dabei das übergeordnete Prinzip bezeichnet, vorab definierte Ziele der schulischen Bildung mit möglichst geringem Aufwand an zeitlichen, materiellen wie personellen Ressourcen zu erreichen. Die Disziplinierung bildet in diesem Zusammenhang keinen bloßen Selbstzweck, sondern steht im Dienste dieser Effizienz, weshalb dadurch eine entsprechende Unterwerfung der individuellen Akteur*innen unter jenes Prinzip bewirkt werden soll. All jene, die dieser Disziplin nicht unterworfen werden können, werden in Institutionen, die abweichende Bildungsziele verfolgen, ‚selektiert‘. Dieses Aussortieren der ‚störenden Faktoren‘ trägt wiederum direkt zur Steigerung der Effizienz bei, gleichzeitig wirkt das Risiko der potenziellen Selektion auch disziplinierend und ermöglicht damit über Disziplinierung vermittelt den Erhalt der Effizienz. Die drei Dimensionen Effizienz, Disziplinierung und Selektion sind dementsprechend untrennbar miteinander verknüpft, werden aber der Übersichtlichkeit wegen in den folgenden Unterkapiteln getrennt voneinander dargestellt.

5.1 Effizienz

Die foucaultsche Konzeption der Effizienz als zentraler Dimension der Funktionslogik von Bildungseinrichtungen basiert wesentlich auf deren Abhängigkeit vom Faktor Zeit.

Das institutionell verfestigte Streben nach größtmöglicher Effizienz bezüglich der Wissensvermittlung erinnert dabei an kapitalistische Fabrikarbeit, bei der in kontinuierlicher

Geschwindigkeit vorstrukturierte Arbeitsschritte ausgeführt werden müssen, um in möglichst geringer Zeit eine maximal große Menge von Waren zu produzieren (vgl. Foucault 2008, 880). Die sog. zeitliche Norm soll dabei einerseits den Schüler*innen als Tugend vermittelt werden (vgl. Foucault 2008, 858) und andererseits zu einer Aufrechterhaltung des vorgegebenen Lerntempos und damit zur Effizienz der Bildungsinstitution führen, „indem sie durch abgestufte Prüfungen voneinander geschiedene Stadien organisiert; indem sie Programme festlegt, die jeweils während einer bestimmten Dauer ablaufen müssen und Übungen von zunehmender Schwierigkeit enthalten“ (Foucault 2008, 863-864). Die so vorgegebenen Erwartungen an die Lernsubjekte, zu denen auch die innerhalb der landesspezifischen Rahmenlehrpläne formulierten sog. Kompetenzerwartungen gerechnet werden können, werden an einer angenommenen durchschnittlich notwendigen Zeit zum Erwerb eines bestimmten Lernzuwachses orientiert. Es wird deshalb eine möglichst hohe Homogenität der seitens der individuellen Schüler*innen hierfür erforderlichen Zeiträume angestrebt, um so ein gleichförmiges Lernen aufrechterhalten zu können. Dazu werden die Schüler*innen in Gruppen nach Lebensalter und Fähigkeiten aufgeteilt. Die effektive Lernzeit soll dabei gleichzeitig auch maximal hoch, beziehungsweise die in der Schule verbrachte Zeit maximal für den Erwerb der definierten Lernzuwächse nutzbar sein (vgl. ebd. 853-854). So werden auch vom Land NRW für die jeweiligen Bildungsgänge einzelne Kernlehrpläne beziehungsweise Richtlinien für Unterrichtsfächer vorgegeben, in denen entsprechend der Abfolge der Jahrgangsstufe und Schulart die jeweiligen Kompetenzerwartungen formuliert sind. Auch der zeitliche Rahmen von beispielsweise Unterrichtsstunden, Hausaufgaben und Pausenzeiten wird gesetzlich vorgegeben (vgl. BASS 2022, 12-63 Nr. 3), um so eine landesweit einheitliche zeitliche Organisation des schulischen Lernens zu erreichen.

Neben der Organisation von Zeit als solcher thematisiert Foucault (2008) auch die temporale Qualität der Organisation selbst, welche er mit dem Begriff der „minutiösen Kontrollen der Macht“ (ebd., 855) bezeichnet. Diese verschiedenen Kontrollen, also die zeitlich andauernden Formen der Überwachung, werden von Seiten der Akteur*innen einer schulischen Institution permanent dokumentiert, sei es über das Klassenbuch, den Förderplan oder die Schüler*innenakte und damit durch die Institution registriert. Aus Sicht Foucaults (2008) geht in letzter Konsequenz sogar mit jedem einzelnen Blick der offiziellen Vertreter*innen Registration einher (vgl. 927). Vor diesem Hintergrund kann somit auch die gesetzlich festgeschriebene Aufsichtspflicht von Lehrpersonen in Schulen, welche in NRW konkret besagt, dass „Schülerinnen und Schüler, die sich auf dem Schulgrundstück aufhalten, (...) während einer angemessenen Zeit vor Beginn und nach Beendigung des Unterrichts oder von sonstigen Schulveranstaltungen sowie in Pausen und Freistunden zu beaufsichtigen [sind]“ (BASS 2022, 12-08 Nr. 1), als eine ihrem eigenen Anspruch nach unaufhörliche Registration der Gesamtheit der von Schüler*innen gezeigten Verhaltensweisen durch die Vertreter*innen der Institution betrachtet werden.

Hierdurch wird durch die so konstituierte Situation ein Machtmechanismus implementiert, der zur Disziplinierung der Schüler*innen beiträgt, da diese jederzeit eine Überwachung ihrer selbst anzunehmen haben.

Die von Foucault (2008) als analytische Pädagogik bezeichnete Organisation institutionalisierten Lernens, in der sämtliche Tätigkeiten des Lehrpersonals aufeinander abgestimmt sind, ermöglicht also eine engmaschige Kontrolle und damit letztlich auch eine frühzeitige Intervention bei Abweichungen (vgl. 864).

5.2 Disziplinierung

Foucault (2008) rekurriert in seiner machttheoretisch orientierten Rekonstruktion der disziplinierenden Mechanismen innerhalb von Bildungseinrichtungen auf das Prinzip des Panopticon⁹, welches er als „die Schaffung des bewußten und permanenten Sichtbarkeitszustandes [bei den Unterworfenen] (...), der das automatische Funktionieren der Macht sicherstellt“ (906), bezeichnet. Er vergleicht dabei das Panopticon mit einer Maschine, in der letztlich alle Positionen in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen, wodurch zumeist ein direktes Ausüben von Macht, beispielsweise durch Einsatz körperlicher Gewalt, überflüssig wird, da eine permanente gegenseitige Überwachung der diesem Mechanismus unterworfenen Subjekte stattfindet und dieser so deren Disziplinierung entsprechend der geforderten Vorgaben sicherstellt bzw. aufrechterhält (vgl. Foucault 2008, 906).

Die damit konstituierte Disziplin ist für Foucault (2008) daher auch „nicht mehr bloß eine Kunst der Verteilung von Körpern, und der Gewinnung und Anhäufung von Zeit, sondern die Kunst der Zusammensetzung von Kräften zur Herstellung eines leistungsfähigen Apparates“ (869), womit er auch den Beitrag der Disziplinierung zur Effizienz verdeutlicht. Er betont dabei, dass mit dem Begriff der Disziplin eine Technik von Macht (vgl. ebd., 875) bezeichnet wird, „die Individuen sowohl als Objekte wie als Instrumente behandelt und einsetzt“ (ebd., 875).

Das Schulsystem als Gesamtheit der im Rahmen der Schulpflicht bestehenden Bildungseinrichtungen ist, Foucault (2008) zufolge, daher durchzogen sowohl von Machtverhältnissen als auch von zwar hierarchisch angeordneten, dennoch sich wechselseitig permanent ‚überwachenden Überwachern‘ (vgl. 882). Gleichzeitig wirken diese Mechanismen reziproker Kontrolle punktuell auch über jenes System hinweg, sodass die Institution Schule, beispielsweise im Fall von Kindeswohlgefährdung oder unentschuldigter Abwesenheit von Schüler*innen, auch innerhalb des Rahmens der Gesamtgesellschaft eine Einheit der Observation bildet.

Die oben bereits erwähnte Überwachung von Schüler*innen durch Lehrpersonen, die grundlegend darauf basiert, dass Schüler*innen zu jedem Zeitpunkt annehmen müssen, von Lehrpersonen beobachtet/beaufsichtigt zu werden, stellt dabei die primäre Form der institutionell

⁹ Foucault (2008) bezieht sich hierin auf das vom englischen Philosophen Jeremy Bentham entworfene Modell eines möglichst effizienten Gefängnisses (vgl. 905).

verfestigten Überwachung auf Ebene der Einzelschule dar, welche als solche über die verschiedenen Bildungsgänge hinweg charakteristisch für das Schulsystem ist.

Zwischen Lehrkräften und Schüler*innen besteht damit, in sonderpädagogischen Kontexten teilweise durch die Person der Schulbegleiter*in¹⁰ vermittelt, zu jeder Zeit ein Machtverhältnis, welches sich aus deren jeweiliger Position innerhalb der institutionellen Strukturlogik ergibt. Für Foucault (2008) stellt jeder einzelne Blick seitens der Überwachenden einen Bestandteil der diese Institutionen durchziehenden Macht dar, weshalb Schulen in ihren Machtstrukturen für ihn strukturelle Parallelen zu Gefängnissen aufweisen (vgl. 911).

Die Lehrkräfte selbst unterstehen dabei, analog zu den damaligen Aufsehern in den Fabriken (vgl. Marx & Engels 1962, 351-351), wiederum der Schulleitung, diese unmittelbar der unteren Schulaufsicht, d. h. dem Schulamt, welches ihrerseits der Bezirksregierung, also der oberen Schulaufsichtsbehörde, subordiniert ist (vgl. BASS 2022, 1-1 § 88). Die oberste Instanz in dieser Reihung der Schulaufsichtsbehörden stellt das Bildungsministerium dar, welches „die landeseinheitlichen Grundlagen für die pädagogische und organisatorische Arbeit der Schulen und für ein leistungsfähiges Schulwesen [sichert]“ (BASS 2022, 1-1 § 88). Weitere Überwachungsinstanzen bilden darüber hinaus beispielsweise Personalräte oder Gewerkschaften. Letztlich besteht innerhalb eines Bundeslandes so ein umfangreiches Beziehungsgeflecht mit- samt eines gestaffelten Machtsystems, innerhalb dessen die einzelnen Positionen, um Foucaults (2008) Maschinenmetaphorik aufzugreifen, mitunter an Zahnräder erinnern, welche den Gang des Lernapparats aufrechterhalten (vgl. 870).

Auch auf der Ebene der Unterworfenen, d. h. innerhalb des Schulsystems auf der Ebene der Schüler*innen, ergibt sich aus der strukturellen Logik, dass ein gegenseitiges Überwachen untereinander jederzeit möglich ist. Inwiefern diese Gegebenheit durch die Lehrkräfte genutzt und damit gefördert, beispielsweise durch entsprechende Klassendienste, oder eher unterbunden wird, ist von den konkreten eingesetzten Praktiken der Lehrperson zur Organisation der Interaktion im Unterricht abhängig. Diese Praktiken der Organisation des Unterrichts können dabei mit Foucault (2008) als normierende Sanktionen begriffen werden, die im Wesentlichen eine korrigierende Funktion haben. Abweichungen, d. h. Störungen des vorher als ideal bestimmten Verlaufs des Unterrichts, sollen minimiert werden, um die (vermeintlich) homogene Gruppe möglichst im Gleichschritt durch das Schulsystem, Stufe für Stufe, zu leiten. All diejenigen, die von der Norm abweichen, die also nicht die quantifizierte Leistung innerhalb des zeitlichen Rahmens erbringen, werden, in welcher Form auch immer, durch Sanktionen bestraft. Hierzu zählt auch Herabstufung oder Ausschluss, also die Selektion in Institutionen

¹⁰ Eine spezifisch an sonderpädagogische Förderung gebundene Form der Überwachung von Lernsubjekten von größerer Komplexität ergibt sich darüber hinaus durch den Einsatz sog. Schulbegleiter*innen. So werden diese von ihnen gegenüber weisungsbefugten Lehrpersonen ebenfalls in der Ausübung ihrer Tätigkeit potenziell überwacht, gleichzeitig ist diesen aber eine sehr viel engmaschigere Überwachung der Einzelschüler*innen, welchen diesen wiederum zugewiesen sind, möglich.

mit anderen unterrichtlichen Anforderungen und formal niedrigeren Möglichkeiten des Schulabschlusses.

5.3 Selektion

Die Selektion wird, wie bereits in Zusammenhang mit der Effizienz erwähnt, an das Idealtempo rückgekoppelt, weshalb „Individuen je nach dem Durchlauf durch diese Serien qualifiziert“ (Foucault 2008, 864) werden. Im deutschen Schulsystem stellt dessen Differenzierung in verschiedene Bildungsgänge dabei die grundlegende Form der selektiven Organisation dar. In der AO-SF werden drei Bildungsgänge unterschieden, die der allgemeinen Schulen, des zieldifferenten Bildungsgangs Lernen und des zieldifferenten Bildungsgangs Geistige Entwicklung, die jeweils zu unterschiedlichen Schulabschlüssen führen können (vgl. bspw. AO-SF 2022, §23). So wäre ein möglicher Schulabschluss im Bildungsgang der allgemeinen Schule der Hauptschulabschluss oder auch das Abitur. Der Bildungsgang Lernen ist ein zieldifferenten Bildungsgang, wobei eine Beschulung „zum Abschluss des Bildungsgangs Lernen“ (AO-SF 2022, §29) führt, wodurch die Möglichkeit besteht, weiterhin die Schule zu besuchen und einen Hauptschulabschluss zu erwerben. Im Bildungsgang Geistige Entwicklung wird den Schüler*innen nach Abschluss der Schulbesuchszeit ein individuelles Zeugnis ausgehändigt, auf welchem die individuellen „erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (AO-SF 2022, § 30) dargestellt werden. Grundsätzlich besteht jedoch auch hier die Option, anschließend ein Berufskolleg zu besuchen.

Innerhalb der einzelnen Bildungsgänge erfolgt die selektive Organisation wiederum durch unterschiedliche jahrgangsspezifische Anforderungen in den jeweils verschiedenen Schulfächern. Im Rahmen der Lehrpläne werden pro Jahrgangsstufe bestimmte Kompetenzerwartungen bezogen auf den Zeitraum eines Schuljahres formuliert, welche innerhalb dessen erreicht werden müssen, um in die nächsthöhere Klasse versetzt zu werden.

Oftmals verfügen die einzelnen Schulen auch über eigene Schulprogramme, in welchen bestimmte Schwerpunkte unter Mitarbeit des jeweiligen Kollegiums selbst gesetzt werden (vgl. NRW 2005, o. S.).

Von zentraler Bedeutung für die der Selektion zugrundeliegenden Funktionslogik kann ferner die Prüfung angesehen werden. Die Prüfung als eine Technik der Dokumentation mache, so Foucault (2008), aus „jedem Individuum einen Fall“ (897; H. i. O.). Innerhalb einer Schulklasse finden regelmäßig Leistungsüberprüfungen statt, die seitens der Lehrkräfte quantifizierend, in Form der Vergabe von Noten, beurteilt bzw. bewertet werden. Die Klassenarbeit als zentrales Prüfungsformat stellt dabei eine Kombination der „Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion [dar]. Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung“ (ebd., 890). So wird mittels der Noten innerhalb einer Klasse oder einer Stufe der Rang von Schüler*innen festgestellt. Es wird die

„augenblickliche Tauglichkeit“ (ebd., 861) von Schüler*innen überprüft und damit auch, ob ihnen am Ende eines Schuljahres der Aufstieg in die nächsthöhere Klasse zu gewähren ist (vgl. ebd., 861). Über solche Klassenarbeiten und schriftliche Tests hinaus, stellt die Bewertung der sog. mündlichen Mitarbeit im Unterricht eine Form der konstanten Überprüfung dar. „Mit Hilfe dieser Quantifizierung (...), dieser ständigen Notierung von Pluspunkten und Minuspunkten hierarchisieren die Disziplinapparate die ‚guten‘ und die ‚schlechten‘ Subjekte im Verhältnis zueinander“ (ebd., 886), der gesamte Apparat Schule fungiert also als Verteilungssystem der Individuen (vgl. ebd., 862).

Diese Verteilung hat nach Foucault (2008) zwei Funktionen, zum einen werden Abstände zwischen den Individuen markiert sowie Qualitäten, Kompetenzen und Fähigkeiten hierarchisiert, zum anderen wird durch Verteilung aber auch belohnt bzw. bestraft. Es ergibt sich also ein Zirkelschluss aus der hierarchischen Anordnung die sanktionierend wirkt, während die Sanktionen wiederum zur Herstellung der Ordnung beitragen (vgl. ebd., 887), sodass durch den gesamten Apparat Schule Machtstrukturen reproduziert werden (vgl. ebd., 862).

Die hierarchisierende Allokation der individuellen Schüler*innen innerhalb der verschiedenen institutionalisierten Bildungsgänge spiegelt dabei wider, welche Erwartungen nach Beendigung der Schulzeit an die Individuen gestellt werden. So werden diese zu institutionell vorgegebenen Zeitpunkten nach jenem antizipierten „Gebrauch sortiert, den man nach der Schule [von ihnen] machen wird“ (Foucault 2008, 888), wodurch die Selektionsmechanismen des Schulsystems wiederum in die gesamtgesellschaftliche Reproduktion der an den kapitalistischen Wirtschaftsprozess gekoppelten Klassenverhältnisse eingebettet werden (vgl. Sturm 2016, 118-120).

Während sowohl Regelschulen als auch die nicht-zieldifferenten Bildungsgänge an Förderschulen den Schüler*innen das Erreichen formaler Bildungsabschlüsse ermöglichen, durch welche sie prinzipiell für Berufsausbildungen sowie teilweise auch für den Besuch einer Hochschule qualifiziert werden, werden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung formale Bildungsabschlüsse vergeben, die lediglich das Absolvieren der Schulbesuchszeit bescheinigen. Nach § 4 Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg ist die Voraussetzung zur Beschulung in einem Bildungsgang des Berufskollegs die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht, weshalb diese Weiterbildungsmöglichkeit und dementsprechend auch die Chance auf einen formalen Schulabschluss gegeben ist (vgl. APO-BK 2022, § 4).

Insbesondere im Fall des Zusammenfassens der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache zu sog. Verbundschulen oder auch Förderzentren weisen diese aufgrund der mit einer solchen Beschulung einhergehenden potenziellen Stigmatisierung durchaus Parallelen zur früher existierenden, von Foucault (2008) beschriebenen, ‚Schandklasse‘ auf (vgl. 887-888). Foucault (2008) verdeutlicht daran die bestrafende bzw. belohnende Funktion der Selektion. In die sog. Schandklasse wurden Schüler*innen

strafversetzt, die den Anforderungen nicht genügten und sie verblieben bis zur ‚Besserung‘ in diesem Verbund. Die Schandklasse bildet damit „die äußere Grenze gegenüber dem Anormalen“ (Foucault 2008, 888), also jenen Subjekten, die gänzlich aus der Logik der Schule fallen. Die Schüler*innen im deutschen Schulsystem tragen hierbei, anders als bei Foucault, keine besondere Kleidung, um sie als abweichend zu markieren, aber alle Schüler*innen werden einem Gutachten im Rahmen der AOSF unterzogen, und ihnen wird einer oder mehrere der Förderschwerpunkte zugewiesen, wodurch auf administrativer Ebene eine äquivalente Markierung erfolgt. Hierzu findet ein fallweises Verfassen individuumszentrierter diagnostischer Gutachten zu den einzelnen von pädagogischen Normkonstruktionen abweichenden Schüler*innen statt.

Die Parallele von Förderzentren, welche nach ihrem in der BASS (2022) festgeschriebenen Selbstverständnis der vorübergehenden Beschulung an einem separierten Lernort dienen, durch welche eine Verhaltenskorrektur sowie eine anschließende Rückschulung ermöglicht werden soll, wird nicht zuletzt durch die kondensierte Beschreibung der Schandklasse von Foucault (2008) ersichtlich: „Die Schandklasse existiert nur, um sich aufzulösen“ (ebd., 888).¹¹ Diese strukturelle Gegebenheit, also die Existenz von separaten Einrichtungen, kann auf die Schüler*innen, denen zuvor kein Förderschwerpunkt zugewiesen wurde, potenziell disziplinierend wirken. Denn bei mangelnden fachlichen Leistungen oder Nichterfüllung ihrer sonstigen Schüler*innenpflichten laufen sie Gefahr, aus dem Regeschulsystem herausgenommen zu werden, sodass das Bewusstsein um eine solche drohende Selektion die Schüler*innen dazu anhält, sich den Ansprüchen der Schule entsprechend zu verhalten.

Im Kontext des Prozesses der normierenden Selektion innerhalb des deutschen Schulsystems stellt der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hierarchisch betrachtet die größte Abweichung von der Norm und damit die unterste Stufe in jenem System dar, auf welche Individuen ‚heruntergereicht‘ werden können.

Im Hinblick auf die Gruppe der ‚Grenzgänger*innen‘ lässt sich wiederum die Frage stellen, inwiefern die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für jene Schüler*innen, die bereits aus dem Regelschulsystem ausgeschieden und an einem Förderzentrum unterrichtet werden, eine noch intensivere Form der Schandklasse darstellt, gewissermaßen also eine Schandklasse der Schandklasse. Denn neben dem sozialen Stigma der geistigen Behinderung geht mit dem Wechsel an jene Förderschule auch einher, zunächst keinen formalen Schulabschluss erlangen zu können. Die hieraus resultierende Einschränkung nachschulischer beruflicher Qualifikation kann potentiell disziplinierend auf Kinder und Jugendliche

¹¹ Dementsprechend kann die Überlegung angestellt werden, ob wegen der strukturellen Analogie bei unterschiedlicher Konnotation die Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache als Euphemismus für die damalige Schandklasse angesehen werden kann.

an Förderzentren mit den Schwerpunkten emotional-soziale Entwicklung, Lernen bzw. Sprache wirken.

Auch wenn also die Funktionslogik des Schulsystems innerhalb des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aufgrund fehlender Möglichkeiten der Selektion suspendiert ist, so wird dieser Förderschwerpunkt dennoch als solche Suspension der eigenen Logik vom Schulsystem selbst hervorgebracht und ist damit notwendiger Bestandteil des aktuellen Schulsystems, in welchem dieser vertikal betrachtet den untersten Rang abbildet.

6 Eine differenztheoretische Perspektive auf den Zusammenhang von Schule, Leistung und Norm

Im Folgenden wird zunächst auf den Begriff der Differenz eingegangen sowie eine differenztheoretische Erläuterung der Theoreme relative bzw. radikale Differenz vorgenommen. Hieran anschließend wird der Zusammenhang von Leistung und Norm im schulischen Kontext aus differenztheoretischer Perspektive skizziert. Daraufhin wird vor dem Hintergrund differenztheoretischer Überlegungen des slowenischen Philosophen Slavoj Žižek auf die klassifikatorischen Differenzlinien der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte eingegangen und die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ innerhalb dieser eingeordnet. Abschließend wird der Differenzherstellungsprozess im sonderpädagogisch-diagnostischen Kontext dargestellt und spezifische Problematiken, die mit diesem einhergehen, thematisiert.

6.1 Zum Begriff der Differenz

Der Begriff Differenz meint im mathematischen Verständnis einen messbaren Unterschied zwischen mindestens zwei Variablen bzw. Werten. Unter ‚messbar‘ wird dabei eine quantitative Darstellung, also im weitesten Sinne eine Darstellung in Zahlenwerten, verstanden (vgl. Duden 2023). Für den Prozess der Differenzherstellung sind dabei letztlich drei Komponenten notwendig: Zum einen die beiden Variablen, die verglichen werden, sowie zum anderen der Maßstab, im mathematischen Kontext die Quantität selbst, anhand dessen dieser Vergleich erfolgt. In diesem Kontext des Vergleichens kann somit Gleichheit oder Ungleichheit im Sinne von Verschiedenheit, also Differenz, hervorgebracht werden (vgl. Budde 2015, 23; Merl 2019, 15). Für Ricken und Reh (2014) setzt sich eine differenztheoretische Reflexion der Produktion von Differenz durch den Akt des vergleichenden Beobachtens daher sowohl aus der „Einsicht in die klassifikatorische Tätigkeit des Beobachtens und Erkennens“ (ebd., 28), die immer auch die „aktive Konstruktion eines Allgemeinen“ (ebd., 28) im Sinne des Maßstabs für den Vergleich mit sich bringt, als auch gleichzeitig der „Einsicht in die Unzulänglichkeit eben dieser Konstruktionen“ (ebd., 28), zusammen, da es sich bei ihnen nur um relationale Größen handelt, die gerade nicht positiverbar sind, sondern nur durch das jeweilige Beziehungsgefüge des Vergleichs bestehen können (vgl. ebd., 28).

Dementsprechend verstehen die beiden Autor*innen unter einer differenztheoretischen Denkweise

„nicht nur, Unterscheidungen zu treffen und Unterschiede festzustellen, sondern auch, seinerseits keinen festen Ursprung [zu] identifizieren, keinen archimedischen Punkt einnehmen zu können und insofern permanent an Differenzen sich verwiesen zu sehen“ (ebd., 28).

In diesem Kontext unterscheiden Ricken und Reh (2014) auch zwischen radikaler und relativer Differenz, die jedoch irreduzibel miteinander verknüpft sind (vgl. ebd., 28).

Eine relative Differenz erfordert demnach immer den Vergleich verschiedener Objekte auf ein Allgemeines hin (vgl. Ricken & Reh 2014, 28), erfolgt also immer als „Unterscheidung im Hinblick auf etwas und benötigt einen Vergleichsmaßstab“ (Musenberg 2016, 16). Relative Differenzen stehen somit in einem graduellen Verhältnis auf einer gemeinsamen Skala zueinander, wobei ihre Position auf dieser im Sinne von ‚besser‘ bzw. ‚schlechter‘ durchaus normativ aufgeladen sein kann.

Mit dem Begriff der radikalen Differenz wird wiederum eine Form der

„Unterschiedenheit und Singularität bezeichnet [...], die gerade durch kein Allgemeines, keine Einheit mehr zusammengehalten wird, so dass neben Verschiedenheit nun auch Andersheit und Fremdheit (Alterität) als Bedeutungsfacetten von Differenz mit anklingen“ (Ricken & Reh 2014, 27, Runde Klammern i. O.).

Während es sich bei relativen Differenzen also um verschiedene Ausprägungen potenziell quantifizierbarer Art handelt, stellt radikale Differenz hingegen einen qualitativen Unterschied dar, der sich der vergleichenden Beobachtung entzieht. Im Fall radikaler Differenz bestehen demnach keine Gemeinsamkeiten zwischen zwei Objekten bzw. Messgegenständen, was sich mathematisch in der Ungleichung ‚ $a \neq b$ ‘ ausdrücken ließe (vgl. Merl, Mohseni & Mai 2018, 4-5).

Trotz qualitativer Andersartigkeit der einzelnen Objekte können diese dennoch in ein hierarchisiertes Verhältnis gesetzt werden, und zwar indem eines der radikal differenten Elemente normativ über das andere gestellt wird und so aus ihrer horizontalen eine vertikale Differenz entsteht. Dabei wird eines der beiden Elemente in ein defizitäres Verhältnis zu dem als positiv bewerteten Anderen gesetzt, woraus wiederum deren hierarchische Anordnung hervorgeht, bei der eine Seite (‚a‘) als wünschenswerte oder anstrebenswerte Norm und ihr Gegenteil (‚nicht-a‘) als kategoriale Abweichung, die es zu verändern gilt, angesehen wird (vgl. Merl, Mohseni & Mai 2018, 4-5). Eine derartige Konstruktion radikaler Differenz zwingt dabei das „gesamte mögliche Spektrum an differenten Ausprägungen unter einem Dualismus“ (Merl, Mohseni & Mai 2018, 5) radikal differenter Kategorien.

Budde (2015) konkretisiert, dass wiederum in einem erziehungswissenschaftlichen Verständnis Differenz „zumeist an konkreten Personen bzw. Personengruppen festgemacht und auf soziokulturelle oder lernbezogene Unterschiede bezogen“ (23) wird. Dabei lassen sich ihm

zufolge vier Dimensionen der Differenzkonstruktion identifizieren, namentlich eine soziale, eine pädagogische, eine organisationale und eine strukturelle Differenz (vgl. Budde 2015, 26). Bezüglich der sozialen Dimension schreiben Weitkämper und Weidenfelder (2018) wiederum, dass mit Differenz eine Unterscheidung in Ungleichheiten durch Zuschreibungsprozesse einhergehe und damit wiederum soziale Positionen bzw. Positionierungen verbunden sind, die „auf Differenzverhältnisse stabilisierend wirken und zu deren Reproduktion beitragen“ (Weitkämper & Weidenfelder 2018, 158), sich also einmal vollzogene Zuschreibungen durchaus diesen selbst folgenden sozialen Verhältnissen festigen und so rückwirkend vermeintlich legitimieren. In Übereinstimmung hiermit schreiben auch Merl, Mohseni und Mai (2018), dass sowohl gesellschaftliche Ordnungen als auch deren inhärente Normalitätsvorstellungen durch verschiedene Differenzlinien ihre Strukturen erhalten und damit eben auch Phänomene wie institutionelle Diskriminierung oder auch soziale Ungleichheit auf vorgeblich legitime Weise weitergeführt werden (vgl. 1).

6.2 Die Verwobenheit von Schule, Leistung, Norm und Differenz

Merl, Mohseni und Mai (2018) verweisen diesbezüglich auf das andauernde Dilemma, welches sich im schulischen Kontext, „zwischen einerseits der Anerkennung von Differenz und andererseits der Reproduktion der darin bestehenden Ungleichheit durch erneute Zuschreibung“ (vgl. Merl, Mohseni & Mai 2018, 9) zwangsläufig ergibt.

So beschreibt etwa Budde (2015) eine (vermeintliche) Unumgänglichkeit von Differenzen in schulischen bzw. generell pädagogischen Settings (vgl. ebd., 25), gleichzeitig lässt sich aber kritisch anmerken, dass die selektive Organisationslogik der Übergänge im Schulsystem, insbesondere nach der Grundschule, ihrerseits differenzevozierend wirkt, da diese überhaupt erst den institutionellen Zwang nach Differenzierung in Bildungsgänge hervorbringt (vgl. ebd., 28). In Übereinstimmung mit der oben angeführten Analyse Foucaults hält diesbezüglich auch Sturm (2016) fest, dass hierbei normierte Leistungserwartungen, die zu bestimmten Zeitpunkten überprüft werden, eine zentrale organisations-strukturelle Grundlage des Schulsystems bilden (vgl. 118). Durch die Homogenitätsbestrebungen des aktuellen Schulsystems in NRW mit unterschiedlichen Schulformen, die jeweils verschiedene Angebote an Bildungsgängen aufweisen, und die gleichzeitige Existenz separater Förderschulen werden dabei interindividuelle Leistungsvergleiche forciert (vgl. Sturm 2016, 120-121).

Liegen die individuellen Leistungen der Schüler*innen im Kontext eines solchen Vergleichens außerhalb des jeweiligen Norm-Spektrums, wird aufgrund der Homogenitätsbestrebungen aus administrativen Gründen zumeist der Wechsel in einen ‚niedrigeren‘ Bildungsgang vorgesehen (vgl. Sturm 2016, 118).

Die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, zu deren distinktiven Merkmalen eine intraindividuell vergleichende Leistungsbewertung gehört, bricht damit

gewissermaßen aus der generellen Funktionslogik des Schulsystems aus, wodurch sich der Förderschwerpunkt stark von anderen Schularten und deren Orientierung an verbindlichen Bildungsstandards, die zur Vergabe von qualifizierenden Zertifikaten führen, unterscheidet (vgl. Ratz & Dworschak 2012, 10).

Gleichsam ist für Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch kein Wechsel in einen hierarchieniedrigeren Bildungsgang mehr möglich, da dieser bereits das untere Ende des Spektrums darstellt. Gerade als dieses untere Ende ist der Bildungsgang geistige Entwicklung bzw. die dafür zuständige Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aber nicht vom schulischen Gesamtsystem losgelöst, sondern als Restschule notwendiger Bestandteil desselben, um die ihm inhärente, selektive Funktionslogik aufrechterhalten zu können.

Im Zusammenhang mit dem Schulsystem im Allgemeinen fungiert die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Speziellen daher als ein internes Moment in diesem System, sodass Ratz (2011) zu dem Schluss kommt, dass diese Schule das untere Ende des Spektrums des Schulsystems darstellt, das ihre Schüler*innen faktisch nicht an andere, hierarchieniedrigere Schularten überweisen kann (vgl. ebd., 13).

Sturm (2016) weist ferner darauf hin, dass auch in sog. inklusiven Klassen an Regelschulen gegenwärtig weiterhin eine hierarchische Differenzierung der Schüler*innen anhand der Dimension ‚besser‘ vs. ‚schlechter‘ praktiziert wird (vgl. Sturm 2016, 118), was einen wesentlichen Unterschied zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung darstellt. Interindividuelle Leistungsdifferenzen werden, außerhalb des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung, zur Beurteilung von Schüler*innen bzw. ihrer Leistungen permanent hervorgebracht und dienen letztlich dem strukturell bedingten Homogenitätsstreben innerhalb der Institution Schule (siehe hierzu auch Kapitel 5). Nach Bellenberg (2005) sind diese Homogenitätsanstrengungen des Schulsystems aber vor allem bzw. insbesondere für leistungsschwache und sozial benachteiligte Schüler*innen, die vermehrt mit Selektionserfahrungen konfrontiert sind, von erheblichem Nachteil (vgl. Bellenberg 2005, 12).

Zum aktuellen Zeitpunkt stellt dabei die Orientierung am Leistungsprinzip eine konstitutive Charakteristik auch des inklusiven Schulsystems dar, welches interindividuelle Leistungsvergleiche forciert und damit die bereits beschriebene hierarchische Dimension von Leistung beinhaltet (vgl. Sturm 2016, 116). Neben expliziten, fachlichen Leistungsanforderungen spielen im schulischen Kontext besonders auch implizite, habituelle Verhaltensanforderungen eine große Rolle (vgl. Merl, Mohseni & Mai 2018, 8; Helsper & Hummrich 2005, 97-98). Besonders konkret lässt sich das anhand des Prozesses der Notengebung, also der Zuweisung quantitativer Kennziffern zu individuellen Leistungen, bzw. im Falle der sog. Kopfnoten auch des Verhaltens, beobachten, bei dem Schüler*innen aufgrund dieser relativen (Noten-)Differenz ihre jeweilige Position zugewiesen wird, bzw. sie selbst sich dort verorten (siehe hierzu Merl 2019,

42-44). Unterschreiten diese Differenzen (Noten) einen festgelegten quantitativen Wert, so führt dies in der Regel zu einer Klassifikation seitens der innerhalb des Schulsystems handelnden Akteur*innen als defizitär (vgl. Merl, Mohseni & Mai 2018, 96). Hierbei verweisen Merl, Mohseni und Mai (2018) darauf, dass es sich beim Umgang mit solchen Auffälligkeiten oder Defiziten hauptsächlich um Anpassungsmaßnahmen an die bestehenden Strukturen und damit verbundenen Normen handelt (vgl. ebd., 7).

Gleichzeitig darf in diesem Zusammenhang auch nicht übersehen werden, dass obwohl vergleichende Differenzherstellung bzw. daraus resultierende Selektionsentscheidungen in erster Instanz nur die Allokation innerhalb des Schulsystems betrifft, sich dennoch aus eben dieser Allokation erhebliche Konsequenzen für den jeweils möglichen Zugang zu Ausbildungs- oder Hochschulplätzen sowie die davon abhängigen gesellschaftlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten ergeben. Somit kommt den Differenzherstellungspraktiken im Kontext von Schule (z.B. Notengebung, Gliederung in Bildungsgänge, Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf) letztlich immer auch eine gesamtgesellschaftliche Funktion zu, die bisher diskursiv insbesondere im Kontext der Reproduktion herkunftsbedingter sozialer Ungleichheit problematisiert wird (vgl. Merl, Mohseni & Mai 2018, 8; Sturm 2016, 122).

6.3 Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als negative Kategorie

Die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geht gleichzeitig mit der Festlegung bestimmter Förderbedarfskategorien (Förderschwerpunkte) einher. In der AO-SF von NRW sind hierfür acht verschiedene Förderschwerpunkte festgelegt, namentlich Hören und Kommunikation, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und geistige Entwicklung (vgl. AO-SF 2022, §2).

Der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfüllt innerhalb des Spektrums sonderpädagogischer Förderschwerpunkte mitunter eine andere Funktion als die übrigen, da dieser eine diagnostische Kategorie bildet, die parallel zu Riegerts (2012) Bezeichnung der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als ‚Restschule‘ (vgl. ebd., 131) des Schulsystems gewissermaßen den ‚Restförderschwerpunkt‘ darstellt, der für all diejenigen Kinder und Jugendlichen zutrifft, die zwar erheblich von den inhärenten Normen und Normalitätsvorstellungen des Regelschulsystems abweichen, aber gleichsam keinem der anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zugeordnet werden können (vgl. Ratz & Dworschak 2012, 14). Diese spezifische Sonderrolle des Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lässt sich wiederum vor dem Hintergrund der differenztheoretischen Überlegungen Zizeks (2020) als reine Differenz bzw. Differenz als solche konzeptualisieren (vgl. ebd., 62).

Mit der reinen Differenz bzw. der Differenz als solcher bezeichnet Zizek (2020) dabei eine Form von Differenz, die sich innerhalb eines bestehenden Kategoriensystems nicht einordnen lässt, die sich also von einer bereits etablierten Unterscheidung nochmals unterscheidet. Zizek

(2020) exemplifiziert eine solche reine Differenz am Beispiel der Sexualität, welche traditionellerweise primär nach der Unterscheidung in ‚Mann‘ und ‚Frau‘ formalisiert werde, und in deren binäres Geschlechtsverständnis sich Phänomene der Transsexualität eben nicht einordnen ließen, weshalb diese die „Differenz von der etablierten Differenz“ (Zizek 2020, 62) darstellt. Eine solche Differenz zur hegemonialen Differenz(ierung) nimmt dabei die spezifische klassifikatorische Position ein, die Zizek (2020) in Anlehnung an Hegel als konkrete Allgemeinheit bezeichnet. Zizek (2020) zufolge stehen diejenigen Elemente, die dieser Position zugeordnet werden, „genau aus dem Grund für Allgemeinheit, weil sie radikal verschieden sind, das heißt, weil sie keinen eigenen Platz in der bestehenden Ordnung haben“ (ebd., 62). Der formale Unterschied zwischen dem Allgemeinen eines Begriffs und seinen partikulären Manifestationen wird demnach von einer spezifischen partikulären Manifestation verkörpert, die sich formal von der Menge der anderen Partikularitäten unterscheidet. Indem sie damit der formalen Differenz auf der Ebene der Partikularitäten eine Gestalt gibt, steht diese konkrete Allgemeinheit stellvertretend für die inhärente Selbstwidersprüchlichkeit des allgemeinen Begriffs an sich, ist also eine Manifestation des inhärenten Antagonismus des Begriffs (vgl. Zizek 2006, 30). Das konkrete Allgemeine tritt daher innerhalb der formalen Ordnung eines klassifikatorischen Systems als exzessives Element in Erscheinung, welches die Ordnung insofern stört, als dass es sich ihr zu entziehen, d. h. den bestehenden Kategorien nicht unterordnen lässt:

„Es repräsentiert innerhalb der Klassifikationsstruktur eines ihrer Elemente, namentlich dasjenige, das aus dieser Struktur ausbricht, das heißt, es ist der Punkt der Einschreibung der historischen Kontingenz in eine formale Struktur, der Punkt, an dem sozusagen die formale Struktur in ihren Inhalt kippt, in die kontingente Realität“ (Zizek 2014, 39).

Im Falle eines sozialen Feldes entspricht die Position der konkreten Allgemeinheit damit dem, was Ranciere (1999) als den „Anteil der Anteillosen“ (ebd., 29-30) bezeichnet, die marginalisierte Menge der Exkludierten, welche keinen Platz innerhalb der bestehenden Ordnung haben, aber als solche überhaupt erst von dieser Ordnung hervorgebracht werden (vgl. Zizek 2006, 30).

Das exzessive Element der reinen Differenz, welches die Position der konkreten Allgemeinheit einnimmt, ist für Zizek (2020) ferner auch aus ideologietheoretischer Perspektive von besonderem Interesse, da dieses für den Prozess der sog. Vernäherung eines symbolischen Systems, also einer sprachlich konstituierten Ordnung, wie sie etwa eine Klassifikation darstellt, von zentraler Bedeutung ist. Ausgehend von der linguistischen Theorie de Saussures (1959) zur differentialistischen Bedeutungsstruktur der Sprache (vgl. ebd., 88), derer zufolge sich der sprachliche Signifikant nur durch die Differenz gegenüber anderen Signifikanten definiert bzw. konstituiert, erfordere die Errichtung eines geschlossenen symbolischen Systems eine Vernäherung (suture) der Relation dieser differenziellen Signifikanten, um so deren Bedeutung zu fixieren. Diese Vernäherung erfolgt, so Zizek (2018), wiederum durch einen sog. „reflexiven Signifikanten (...), der keine bestimmte Bedeutung (Signifikat) hat, weil er nur dafür steht, dass

Bedeutung als solche da ist (statt nicht vorhanden)“ (ebd., 56). Der reflexive Signifikant bildet dabei das, was Žižek (2008 SOI) mit Lacan als den Steppunkt (quilting point) bezeichnet, der an sich keine Bedeutung hat, sondern allen anderen Signifikanten ihre jeweilige Bedeutung gibt, indem er den allgemeinen Punkt der Abgrenzung bildet. Als solcher ist der Steppunkt

„nothing but a 'pure difference': its role is purely structural, its nature is purely performative - its signification coincides with its own act of enunciation; in short, it is a 'signifier without the signified“ (Žižek 2008 SOI, 109, H. i. O.).

Dementsprechend benötigt nach Žižek (2020) jedes Kategoriensystem eine Kategorie, die die Differenz der Kategorien voneinander selbst in das System einschreibt (vgl. Žižek 2020, 133). Die fundamentale ideologische Operation, so Žižek (2020), bestehe nun gerade darin das rein strukturell bedingte exzessive Element, den an sich bedeutungslosen Steppunkt, als eine in sich bedeutungsvolle Positivität zu inszenieren, d. h. diesem bestimmte Eigenschaften zuzuschreiben, aufgrund derer sich dessen marginalisierte Position innerhalb der Ordnung vermeintlich ergeben muss (vgl. Žižek 2008 Ftk, 18 sowie Žižek 2008 SOI, 113).

Im Hinblick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ergibt sich somit, dass dieser die Rolle der negativen Kategorie innerhalb der sonderpädagogischen Diagnostikkategorien nach AO-SF einnimmt, da Schüler*innen diesem weniger aufgrund ontologisch positiver Merkmale zugeordnet werden, sondern vielmehr, weil sie keinem der anderen Bereiche entsprechen (vgl. Hoffmann 2010, 147). Gleichsam wird die Position dieser Kinder und Jugendlichen als sonderpädagogisch förderbedürftige Schüler*innen, die in separaten Einrichtungen beschult werden und daher notwendig identifiziert werden müssen, überhaupt erst von der Funktionslogik der Homogenitätsbestrebungen im Schulsystem hervorgebracht. Diese Logik des Schulsystems lässt sich als geschlossene Ordnung demnach nur aufrechterhalten, indem der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als negative Kategorie ein tragender Teil des Systems selbst ist.

Während der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dabei mit Žižek als leere oder negative Kategorie begriffen werden kann, nimmt die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ als exzessives Element der sonderpädagogischen Klassifikation gewissermaßen die Position der konkreten Allgemeinheit innerhalb derselben ein. ‚Grenzgänger*innen‘ entsprechen also keinem der Förderschwerpunkte so recht, sie haben also dementsprechend auch keine Position innerhalb der formalen Ordnung. Sie bilden damit die Differenz als solche und werden letztlich, aufgrund entsprechend fehlender positiver Merkmale, dem ‚Restförderschwerpunkt‘ zugewiesen. Die Vernähung besteht demnach darin, vermeintlich individuelle Eigenschaften der ‚Grenzgänger*innen‘ zu identifizieren, aufgrund derer sie diese Un-Position in der Klassifikation einnehmen, um so über die strukturelle Bedingtheit derselben hinwegzutäuschen.

6.4 Zur Problematik der Gutachtenerstellung als Differenzherstellungsprozess

Im Folgenden wird der rechtliche Rahmen skizziert, welcher für eine Zuweisung zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung relevant ist, sowie anschließend auf mit dieser Zuweisungspraktik einhergehende Problematiken eingegangen.

Laut § 11 der AO-SF (2022) wird das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischer Unterstützung von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten beantragt. Es ist anzunehmen, dass eine solche elternseitige Forderung zur Feststellung durchaus von diversen Beratungsangeboten seitens systeminhärenter Akteur*innen beeinflusst werden kann. Fraglich ist dabei auch, ob bzw. inwiefern solcherart Beratungssituationen frei von subjektiven und individuellen Meinungen über schulische Inklusion und individuelle Fördermöglichkeiten sind und dementsprechend in jene ‚Richtungen‘ beraten wird, die den jeweils zuständigen Lehrpersonen selbst als vertretbar erscheinen. Studien zu Schulform-Entscheidungen seitens der Eltern beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I legen außerdem nahe, dass das Wahlverhalten der Eltern schichtspezifische Muster aufweist (vgl. Bellenberg 2005, 10). Es ist dementsprechend anzunehmen, dass solche Muster potenziell auch die Wahl des Förderortes durch die Eltern mit beeinflussen könnten. So zeigt sich etwa in einer empirischen Untersuchung zu den Wahlmotiven von Eltern hinsichtlich der Entscheidung über den Förderort, dass neben dem sprachlich-kognitiven Entwicklungsniveau vor allem auch „(e)in niedrigerer sozioökonomischer Status (...) mit einer höheren Chance eines Förderschulbesuchs einher(geht)“ (Kölm & Gresch 2021, 278-279).

Die AO-SF erlaubt in Ausnahmefällen jedoch, dass auch seitens der Schule, nach Rücksprache mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, ein solcher Antrag für das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischer Unterstützung gestellt werden darf, sofern ausreichend dargelegt wird, dass die Schule alle ihrerseits möglichen Fördermaßnahmen ausgeschöpft hat (vgl. AO-SF 2022, §12). Ein weiterer Anlass für das Feststellungsverfahren kann außerdem die jährliche Überprüfung eines bereits zugewiesenen Förderbedarfs sein, dabei kann von Akteur*innen der Klassenkonferenz ein Wechsel des Förderschwerpunkts für erforderlich erachtet werden (vgl. AO-SF 2022, § 18). Die finale Entscheidung darüber, ob bzw. welche Förderbedarfe festgelegt werden, obliegt der Schulaufsichtsbehörde, der das entsprechende Gutachten, in dem lediglich ‚Empfehlungen‘ formuliert werden, vorliegt.

Paragraf 11 der AO-SF (2022) erlaubt es Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ferner, bereits vor dem Schuleintritt einen Antrag auf Eröffnung eines Verfahrens zu stellen, wenn davon ausgegangen wird, dass ein erhöhter Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung oder medizinisch diagnostizierte Seh- oder Hörbeeinträchtigungen vorliegen.

Während es dabei generell vom jeweiligen Prozess der Gutachtenerstellung abhängt, wie viel Kontaktzeit Gutachter*innen tatsächlich mit den jeweiligen Kindern oder Jugendlichen haben,

zählt die Durchführung eines IQ-Tests im Rahmen dieses Prozesses zu den gemeinhin üblichen Verfahren zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten. Diese IQ-Tests, deren Ergebnisse oftmals von zentraler Bedeutung für die Einordnung in sog. zieldifferente Bildungsgänge sind (vgl. Kuhl et al. 2012, 8), werden im Rahmen der Zuweisungsdiagnostik nicht selten von Sonderpädagog*innen selbst durchgeführt (vgl. Joél 2017, 13).

Wenngleich mittels der Durchführung standardisierter IQ-Tests dabei der Eindruck eines neutralen Gutachtens anhand scheinbar objektiver Daten entsteht, stellen die mit der Diagnostik beauftragten Gutachter*innen dennoch ein Moment irreduzibler Subjektivität dar, welches aus differenztheoretischer Perspektive insofern problematisch ist, als dass es deren subjektive (Prä-)Konzepte von Normalentwicklungen sind, anhand derer der klassifikatorische Vergleich der zu begutachtenden Kinder und Jugendlichen vorgenommen wird.

Alle Sonderpädagog*innen, die mit entsprechenden Gutachten nach AO-SF beauftragt sind, bringen somit ihren individuellen Referenzrahmen mit sich, der sich zum einen aus persönlichen Faktoren wie Menschenbildannahmen, habituellen und familiären Hintergründen etc., sowie zum anderen aus beruflichem Praxiswissen und spezifischen Erfahrungen mit anderen Kindern und Jugendlichen, die hier gewissermaßen als Referenzrahmen auch für Entwicklungsprognosen dienen, zusammensetzt.

Hieraus ergibt sich eine doppelte Problematik, da zum einen Sonderpädagog*innen als Erstelende der Gutachten ihrerseits subjektiven Präkonzepten unterliegen und somit keine vollständig neutrale Sichtweise auf die zu beurteilenden Kinder und Jugendlichen einnehmen können, während zum anderen vor dem Hintergrund der Ausführungen zum flexiblen Normalismus davon auszugehen ist, dass gerade keine singuläre, universal verbindliche Norm bestimmt werden kann, anhand derer der diagnostische Vergleich erfolgen könnte. Wie aus den Veränderungen der Schüler*innenzahlen, wie auch in Abbildung 2 in Form der Quoten der Inklusion dargestellt sind, in den letzten Jahren hervorgeht, findet scheinbar vielmehr ein Wandel eben dieser Normen statt, der sich wiederum in einer Veränderung der diagnostischen Praxis äußert (siehe hierzu Kapitel 3.6).

Die Autoren Helbig & Steinmetz (2021) verweisen in diesem Kontext auch auf eine systemtheoretisch-soziologische Perspektive, auf deren Basis sie ein Selbsterhaltungsinteresse des Systems Schule sowie von dessen Teilsystemen vermuten (vgl. 243). Hierzu beziehen sie sich auch auf Werning & Lütje-Klose (2016), die ihrerseits hervorheben, dass „einmal geschaffene Systeme – so auch die Förderschule – funktionelle Autonomie, eine Verselbstständigung ihrer Zwecke und die eigene Erhaltung anstreben“ (ebd., 72). Um also das System der Förderschule etablieren und aufrechterhalten zu können, bestehe daher systemseitig der Imperativ, dass entsprechende „Schüler gefunden werden“ (ebd., 72), d. h. Kinder und Jugendliche als förderbedürftig klassifiziert werden müssen. Im Hinblick auf die Rolle der Gutachter*innen ergibt sich nach Helbig und Steinmetz (2021) eine erhebliche Spannung zwischen der erforderlichen

Unvoreingenommenheit und Sachlichkeit der Begutachtung auf der einen, und der Wahrung des Selbsterhaltungsinteresses der Organisation Förderschule auf der anderen Seite (vgl. 246).

7 Jugendalter – Identität – Stigma

Im folgenden Abschnitt befinden sich drei Unterkapitel, in welchen die Themen Jugendalter, Identität und Stigma getrennt voneinander beleuchtet werden. Zunächst werden die Entwicklungsaufgaben, die mit der Lebensphase des Jugendalters einhergehen thematisiert. Anschließend wird der Identitätsbegriff nach Erikson (1968) dargelegt. In einem weiteren Unterkapitel werden außerdem die Grundzüge der Stigma-Theorie nach Goffman (1967) dargestellt und, wiederum unter Rückbezug auf die entwicklungspsychologischen Aspekte, die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ dementsprechend eingeordnet.

7.1 Jugendalter

Innerhalb der folgenden Unterkapitel wird sowohl mittels der soziologischen Perspektive auf die Lebensphase des Jugendalters als auch auf das Jugendalter und dessen zentrale charakteristische Aspekte aus entwicklungspsychologischer Perspektive eingegangen. Zunächst werden die zentralen Entwicklungsaufgaben Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren dargelegt. Daran anschließend werden die von Berk (2011) so genannten ‚Meilensteine der Entwicklung‘ für die Altersspanne des frühen (11-14 Jahre), mittleren (14-16 Jahre) sowie späten (16-18 Jahre) Jugendalters dargestellt. Vor diesem Hintergrund wird besonders auf die Beziehungen Jugendlicher zu ihren Peers und Familien eingegangen sowie in diesem Kontext auch die Bedeutung eines Schulwechsels im Allgemeinen thematisiert.

7.1.1 Soziologische Perspektive auf Jugend

Die Lebensphase des Jugendalters wird, analog zum sog. Senior*innenalter, erst seit den 1950er Jahren als eine eigenständige Phase des Lebens verstanden (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022, 16). Als ebensolche Phase ist das Jugendalter dabei keine statisch festgelegte und überhistorisch unverrückbare Größe, sondern selbst vielmehr einem kontinuierlichen Wandel unterworfen. So kann bspw. beobachtet werden, dass sich die Spanne der Lebensjahre, die der Phase der Jugend zugeordnet sind, in den letzten Jahrzehnten deutlich vergrößert hat, sodass sie etwa im Jahr 2000 fast doppelt so viele Lebensjahre umfasst wie noch in den 1950er Jahren (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022, 16-18).

Quenzel und Hurrelmann (2022) prognostizieren daher, dass sich dieser Trend weiter fortführen und somit die Spanne der Jugend weiterhin ausweiten wird (vgl. 16), was die Autor*innen darauf zurückführen, dass dem Jugendalter ein kontinuierlich steigender gesellschaftlicher Stellenwert beigemessen wird (vgl. 18).

Eine präzise Einteilung des Jugendalters in Phasen der frühen, mittleren und späten Jugendphase ist dabei nach Quenzel und Hurrelmann (2022) kaum vorzunehmen, da die Entwicklung in Abhängigkeit von „gesellschaftlich bedingten Lebenslagen und -chancen“ (ebd., 44) sehr individuell ausfallen kann. Dennoch geben sie zur groben Orientierung an, dass sich die frühe Jugendphase vom 12. bis zum 17. Lebensjahr erstrecken kann, wobei sie die Pubertät als besonders kennzeichnend für diese Phase ansehen. Hieran schließt sich die mittlere Jugendphase an, in der sich „die 18- bis 21-Jährigen in der nachpubertären Phase der Identitätsexploration“ (ebd., 44) befinden. Die späte Jugendphase, in der potenziell eine Erwachsenenrolle eingenommen wird, könne sich ihnen zufolge wiederum vom 22. bis maximal ins 30. Lebensjahr ausdehnen.

In all diesen Phasen stehe dabei, so Quenzel und Hurrelmann (2022), die „Entwicklung der Persönlichkeit, de[r] Aufbau und das Ausprobieren von sozialen Beziehungen, die Entwicklung von Werten und ethischen Haltungen und de[r] Erwerb von Wissen und Qualifikationen“ (24) im Vordergrund. In dieser umfassenden Hinsicht ließen sich damit in der Entwicklungsphase des Jugendalters, wie einleitend bereits erwähnt, vier zentrale Entwicklungsaufgaben unterscheiden: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022, 24-25).

Unter Qualifizieren wird dabei verstanden, dass Jugendliche durch die Ausbildung entsprechender kognitiver sowie sozialer Fertigkeiten letztlich zu eigenverantwortlich und sozial kompetent handelnden Individuen heranwachsen. Hierdurch werde die erforderliche Grundlage gebildet, um den gesellschaftlichen Umgangsformen adäquat zu interagieren, was Quenzel und Hurrelmann (2022) als Voraussetzung für sowohl schulische als auch berufliche Bildung sehen (vgl. 24).

Die Entstehung eines reflexiven Selbstbildes und die damit einhergehende Ausbildung einer eigenen Identität verstehen Quenzel und Hurrelmann (2022) unter dem Begriff des Bindens. Denn sowohl Selbstbild als auch Identität seien letztlich notwendige Voraussetzungen, um die Fähigkeit zu entwickeln, tragfähige Bindungen zu anderen Menschen, also „erfüllende Kontakte“ (24), einzugehen.

In Rekurs auf den Identitätsbegriff nach Erikson (1968) verstehen Quenzel und Hurrelmann (2022) unter Identität, „wenn ein junger Mensch über verschiedene Handlungssituationen und über unterschiedliche lebensgeschichtliche Einzelschritte der Entwicklung hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens wahr“ (35). Auf den Identitätsbegriff nach Erikson (1968) wird in Kapitel 7.2 weiter eingegangen.

Die dritte Entwicklungsaufgabe bezieht sich auf das Konsumieren, d. h. die Fähigkeit einerseits der Aneignung von „psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration“ (ebd., 24) und andererseits mit den vielfältigen Angeboten aus den Bereichen Wirtschaft, Freizeit sowie Medien reflektiert umzugehen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022, 24).

Als vierte Entwicklungsaufgabe des Jugendalters nennen Quenzel und Hurrelmann (2022) das Partizipieren, worunter sie die Entwicklung eines individuellen Systems von Werten und Normen und dementsprechend die Ausbildung der „Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen“ (25) seitens der Jugendlichen verstehen.

Für Quenzel und Hurrelmann (2022) bilden entsprechende Fertigkeiten in den genannten vier Anforderungsbereichen die Voraussetzung für die Entwicklung sowohl einer personalen als auch einer sozialen Identität (vgl. ebd., 26-27). Die einzelnen Anforderungsbereiche können von Jugendlichen dabei keineswegs voneinander getrennt bearbeitet werden, im Gegenteil, sie sind komplex miteinander verwoben und müssen in ihrem wechselseitigen Zusammenhang „produktiv und subjektiv bewältigt werden“ (ebd., 37).

Dementsprechend fassen die Autor*innen auch zusammen, dass sich im Jugendalter die je individuelle Identität „maßgeblich in der Auseinandersetzung mit den vier genannten Entwicklungsaufgaben“ (Quenzel und Hurrelmann 2022, 37) ausbildet.

7.1.2 Meilensteine der emotionalen und sozialen Entwicklung aus entwicklungspsychologischer Perspektive

Berk (2011) zufolge lässt sich die Entwicklung des Jugendalters generell unterscheiden in körperlich-physiologische, kognitiv-psychologische und emotional-soziale Veränderungsprozesse, wobei in den folgenden Ausführungen der Schwerpunkt auf den emotional-sozialen Entwicklungsaufgaben liegt, da diese in der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht keineswegs Einigkeit über die Einteilung des Jugendalters in Altersspannen oder etwa hinsichtlich der Verwendung des Begriffs Adoleszenz (vgl. Göppel 2019, 28). So gebrauchen manche Autor*innen den Begriff Adoleszenz als Oberbegriff weitgehend synonym zum Begriff Jugendalter (vgl. Kasten 1999, 14 sowie Berk 2011, 586), während wieder andere mit demselben Begriff eine späte Phase des Jugendalters, circa die Altersspanne von 17-21 Jahren, bezeichnen (vgl. Göppel 2019, 28).

Aus der Uneinheitlichkeit der Einteilung des Jugendalters geht auch hervor, dass es sich bei dieser um ein historisch wandelbares Phänomen handelt, dessen Altersgrenzen gerade nicht starr sind, sondern von soziokulturellen Bedingungen überbestimmt werden.

Die folgende Darstellung orientiert sich daher, wie bereits erwähnt, an der Einteilung nach Berk (2011), welche den Beginn der Jugend als Entwicklungsabschnitt bei einem Alter von elf Jahren ansetzt.

In diesem frühen Jugendalter, also in der Altersspanne zwischen elf und vierzehn Jahren, wird die Entwicklung der Heranwachsenden, so Berk (2011), wesentlich von einem aufkommenden Autonomiebestreben seitens derselben geprägt, welches sich bspw. darin äußert, dass Jugendliche weniger Zeit innerhalb ihrer Familie, also mit Eltern sowie Geschwistern und stattdessen mehr Zeit mit Gleichaltrigen verbringen (vgl. 500, 502). Solcherart Peer-Gruppen

bestehen in dieser Altersspanne verstärkt aus gleichgeschlechtlichen Individuen, die zudem entsprechend ähnliche Wertvorstellungen teilen (vgl. Ecarius et al. 2011, 125-129). Auch können Freundschaften während des frühen Jugendalters Veränderungen unterliegen, wobei es typischerweise zu einer quantitativen Abnahme freundschaftlicher Beziehungen zu Gleichaltrigen bei einer gleichzeitig qualitativen Intensivierung der persistierenden Freundschaften kommt, welche verstärkt auf Vertrautheit, wechselseitigem Verstehen und Loyalität zu beruhen tendieren (vgl. Berk 2011, 568). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund verzeichnen Berk (2011) und Ecarius et al. (2011) daher auch eine Zunahme des Konformitätsdrucks innerhalb freundschaftlicher Beziehungen bzw. Peer-Gruppen im Allgemeinen (vgl. Berk 2011, 574 sowie Ecarius et al. 2011, 232).

Infolge des erhöhten sozialen Drucks intensivierter Beziehungen auf der einen sowie der partiellen Loslösung aus den familialen Strukturen auf der anderen Seite stehen Jugendliche im mittleren Jugendalter, d. h. der Altersspanne der von 14 – 16 Jahren, vor der Herausforderung der Ausbildung eines sog. organisierten Selbstkonzepts (vgl. Berk 2011, 547). Dies erfordert wiederum, dass Jugendliche abstrahierte deskriptive Konzepte der Selbstbeschreibung und die reflexive Wahrnehmung ihrer eigenen separaten Persönlichkeitseigenschaften in einen widerspruchsfreien und kohärenten Zusammenhang integrieren (vgl. Lohaus, Vierhaus & Maaß 2010, 174).

Ferner ist in dieser Altersspanne auch die Tendenz zu einem eher steigenden und ausdifferenzierteren Selbstwert erkennbar (vgl. Berk 2011, 586). Dementsprechend ist dieser Phase auch die Transition von einem niedrigen zu einem hohen Identitätsstatus zuzuordnen, was wiederum dem sozialen Konformitätsdruck entgegenwirken bzw. dessen Effekte auf das Subjekt mildern kann.

Jugendliche erwerben während der mittleren Jugendphase außerdem zunehmend die Fähigkeit, die Perspektive der Gesamtgesellschaft zu übernehmen, d. h. sich selbst als Teil zu verorten und die eigene Stellung innerhalb derselben zu erfassen. Zudem steigt auch ihre Argumentationsfähigkeit, Jugendliche argumentieren zunehmend „differenzierter in Situationen, die Konflikte zwischen moralischen Argumenten, sozialen Konventionen oder der persönlichen Entscheidungsfreiheit hervorrufen“ (Berk 2011, 586, 554).

Im Alter von 16-18 Jahren, dem sog. späten Jugendalter, reift diese moralische Urteilsfähigkeit weiter. Der Prozess der Identitätsfindung schreitet voran, wodurch die Jugendlichen meist zu einem höheren Identitätsstatus gelangen. Innerhalb des Selbstkonzepts werden persönliche wie auch moralische Grundsätze herausgestellt. Die Zugehörigkeit zu Cliques oder anderen Gruppierungen wird in dieser Altersspanne weniger wichtig und konträr hierzu werden Liebesbeziehungen deutlich relevanter. Es sind daher vermehrt romantische Beziehungen, in welchen Jugendliche nun emotionale Nähe und Intimität suchen (vgl. Berk 2011, 586; Lohaus, Vierhaus & Maass 2010, 207; Wendt & Walper 2006, 421-422).

7.1.3 Die Rolle von Familie und Peers

Im Jugendalter nimmt nach Berk (2011) die Identifikation mit den Eltern typischerweise zunehmend ab, während es gleichzeitig oftmals zu einer Zunahme an Konflikten mit diesen kommt. Diese Erfahrungen und das Erleben von Krisen und Konflikten stellen wiederum einen notwendigen Bestandteil der Ausbildung einer eigenständigen Persönlichkeit dar (vgl. Berk 2011, 566). Eltern verlieren dementsprechend gegenüber den Jugendlichen für gewöhnlich den Status eines Ideals und auch ihre Entscheidungen und moralischen Werte, die in der Phase der Kindheit oftmals unhinterfragt angenommen werden, werden potenziell problematisiert. Auf diese Weise kommt es insgesamt zu einer wachsenden psychischen Distanz zwischen Jugendlichen und Eltern (vgl. Berk 2011, 565).

Obwohl durch das subjektive Streben nach Autonomie eine Distanzierung seitens der Jugendlichen im Vordergrund steht, bleibt die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen von entscheidender Bedeutung innerhalb ihres Unterstützungssystems (vgl. Berk 2011, 565; Walper 2008, 147- 150, 155-159).

So haben Eltern allein durch ihren Erziehungsstil einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen und dementsprechend auch auf deren Selbstvertrauen (vgl. Berk 2011, 566). Demgemäß heißt es bei Berk (2011) wörtlich, dass „die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung der zuverlässigste einzelne Prädiktor für psychische Gesundheit“ (566) ist. In Familien, die generell in einer eher risikobehafteten Umgebung leben, halten die Jugendlichen eine deutlich vertrauensvollere Beziehung zu ihren Eltern aufrecht, was sich darauf zurückzuführen ließe, dass die Jugendlichen „ein zurückhaltendes Gewähren von Autonomie als Zeichen elterlicher Fürsorge (...) interpretieren“ (Berk 2011, 567).

Während in der Adoleszenz eine oben beschriebene Distanzierung von der Familie stattfindet, gewinnen Gleichaltrige bzw. Freunde zunehmend an Bedeutung (vgl. Berk 2011, 568).

Dabei weisen die Peers, im Sinne von Gleichaltrigengruppen, vielfältige Funktionen auf. Hierzu gehört neben der Gewährung von emotionaler Geborgenheit und Zuwendung das Bereitstellen neuer Identifikationsmöglichkeiten und Lebensstile. Gleichsam bieten die Peers Diskussionsmöglichkeiten und tragen zum Aufbau von Perspektivübernahmefähigkeit und Konfliktlösungsstrategien sowie einer selbstständigen Lebensführung bei (vgl. Berk 2011, 568).

„Die sozialen Normen der Peergruppe bieten einen Rahmen für die eigenen Zielorientierungen und helfen, diese zu stabilisieren. Unter Gleichaltrigen werden Regeln für das Anknüpfen und den Erhalt von Beziehungen erworben. Sie lernen den Wert von Zuverlässigkeit und wem gegenüber die sich offen zeigen können“ (ebd., 568).

Freundschaften haben nach Berk (2011) meist generell positive Auswirkungen auf die Entwicklung im Jugendalter, was sie damit begründet, dass die Jugendlichen in einer Freundschaft die Möglichkeit haben, ihr Selbst auszubilden und im Sinne der Perspektivenübernahmefähigkeit lernen, ein „tiefes Verständnis für einen anderen Menschen zu entwickeln“ (vgl. Berk 2011, 568). Der Prozess einer Freundschaft, die frei ist von Emotionen wie Aggression,

Eifersucht oder auch antisozialem Verhalten, kann also die Entwicklung sowohl des Selbstkonzepts, der Perspektivenübernahmefähigkeit und dementsprechend auch der Identität voranbringen (vgl. Berk 2011, 568). Durch Freundschaften können sich Jugendliche potenziell auch wechselseitig in der Bewältigung der Herausforderungen der Adoleszenz unterstützen (vgl. Berk 2011, 568; Reinders 2003, 1-2).

Auch im schulischen Kontext können sich Freundschaftsbeziehungen auf die Haltung und Einstellung gegenüber Schule und schulischen Leistungen auswirken. So lässt sich etwa generell feststellen, dass ein tendenziell positiver Einfluss von Freundschaften auf akademisch-schulisches Engagement von Jugendlichen besteht (vgl. Berndt & Murphy 2002, 280-281). Im Hinblick auf die vorliegende Studie ist dabei besonders bedeutsam, dass mit einem Wechsel der Schule generell eine Anpassungsleistung seitens der Jugendlichen erforderlich wird. Sowohl Selbstvertrauen als auch Selbstwertgefühl werden dem komplexen neuen Sozialgefüge angepasst, was sich als potenziell problematisch erweisen kann. Bezogen auf den Zusammenhang zwischen einem Schulwechsel und dem Selbstwertgefühl bzw. schulischer Leistungen schreibt Berk (2011):

„Wenig erfolgreiche junge Menschen, deren schulische Leistungen entweder schwach bleiben oder sich nach einem Schulwechsel erheblich verschlechtern, zeigen häufig ein anhaltendes Muster schwachen Selbstwertgefühls, unzureichender Motivation und schlechter Leistungen“ (Berk 2011, 531).

Offen bleibe dabei, so Berk (2011) weiter, welche Muster des Selbstwertgefühls gezeigt würden, wenn Schüler*innen mit schlechten schulischen Leistungen ein Downgrading erleben, also einer rangniederen Schule zugewiesen werden, dort aber, im Sinne des Fischteicheffekts, bessere schulische Leistungen zeigen als die Mitschüler*innen (vgl. hierzu auch Cortina 2003, 130-131). Fest steht jedoch, dass der Bewältigungsprozess eines solchen Schulwechsels generell von Lehrkräften, Eltern oder eben auch Gleichaltrigen bzw. Freunden unterstützt werden kann (vgl. Berk 2011, 531).

7.2 Identität nach Erikson

Der in den vorangegangenen Unterkapiteln verwendete Begriff der Identität, der auch bei Berk (2011) eine zentrale Stellung in der Entwicklungspsychologie des Jugendalters einnimmt, geht in erster Linie zurück auf die Arbeiten Erik H. Eriksons (1968), der diesen Begriff in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entscheidend geprägt hat. Charakteristisch für den entwicklungspsychologischen Ansatz Eriksons (1968) ist dabei seine Phasierung der Ontogenese entlang zentraler Konflikte, die das jeweilige Entwicklungsstadium konstituieren (vgl. 92). Innerhalb dieser Phasenstruktur kommt dem Jugendalter, so Erikson (1968), dabei primär die Aufgabe der Bewältigung des Konflikts zwischen Identität und Identitätskonfusion zu (vgl. 94). Unter der Identität versteht Erikson (1968) dabei eine integrierende Instanz, unter welcher das Subjekt der Ontogenese seine Verhaltens-, Erfahrungs- und Handlungsweise in einen kohärenten

Gesamtzusammenhang stellt, in welchem es sich selbst wiederkennt, mit dem es sich also identifizieren kann (vgl. 21-22). Eriksons (1968) Konzept der Identität kann damit, innerhalb der Terminologie Goffmans (1967) (siehe Kapitel 7.3), gewissermaßen als der reflexive Anteil der jeweils individuellen Biografie verstanden werden, anhand dessen ein Individuum die Kohärenz seiner (Selbst-)Erfahrungen herstellt. Die der Identität gegenüberstehende Identitätskonfusion bezeichnet dementsprechend den Verlust bzw. das Ausbleiben der erfolgreichen Kultivierung einer solchen integrierenden Instanz (vgl. ebd., 17).

Erikson (1968) zufolge zeichnet sich das Jugendalter vor allem dadurch aus, dass zum einen der intrinsische Drang nach Selbstbestimmung (vgl. 129) und zum anderen Peer-Gruppen deutlich an Bedeutung gewinnen, da die zuvor von Geburt an weitgehend unreflektiert übernommene soziale Rolle des Kindes aufgrund physiologischer und kognitiver Reifungsprozesse ihre Adäquanz verliert. Gleichzeitig sind Jugendliche aber auch noch nicht in der Position, die Rolle eines Erwachsenen einzunehmen, wodurch sich letztlich erst der spezifische Zwischenraum ergibt, der die Möglichkeit einer Identitätskrise eröffnet (vgl. ebd., 128). Unter Krise versteht Erikson (1968) dabei gerade kein Unglück im Sinne einer Katastrophe, sondern ein Umschlagen in der psychosozialen Entwicklung, einen Bruch mit den bestehenden Bedingungen der individuellen Existenz und damit einen neuen entwicklungskonstitutiven Grundkonflikt (vgl. ebd., 96). Für Erikson (1968) bildet das Jugendalter daher die Entwicklungsphase, in der eine Identität überhaupt erst entstehen kann, da hier erstmals die notwendigen Voraussetzungen zur Ausbildung einer solchen, also eine ausreichende Reflexionsfähigkeit sowie ein Repertoire an Erfahrungen in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Beteiligten, erfüllt werden (vgl. ebd., 17).

Gemäß der Theorie Eriksons (1968) bildet der Ausgang bzw. die jeweils erfolgreiche oder gescheiterte Bewältigung der Identitätskrise im Jugendalter die Grundlage für die Gesamtheit der späteren psychischen Entwicklung (vgl. ebd., 91) und kann daher als generell hochbedeutende Phase der Ontogenese angesehen werden, in der potenzielle Maladaptationen erfolgen können (vgl. ebd., 96).

7.3 Grundzüge des Stigma-Begriffes nach Goffman

Das folgende Kapitel widmet sich zunächst der Darstellung einiger Grundzüge des Stigma-Begriffs nach Goffman (1967), um hieran anschließend zentrale Aspekte dieser theoretischen Überlegungen auf die Personengruppe der ‚Grenzgänger*innen‘ zu übertragen. Hierbei gilt es jedoch bereits eingangs darauf zu verweisen, dass Goffmans (1967) eigene Arbeiten unter Rekurs auf die für ihn zeitgenössischen gesellschaftlichen Normen und Normalitätsvorstellungen verfasst wurden, weshalb die von ihm angeführten Beispiele der Stigmatisierung aufgrund von Homosexualität (siehe Goffman 1967, 42; 53f; 114f; 123) nicht in vollem Umfang auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation übertragen werden können, in der bspw. auch

Politiker*innen von Bundestagsfraktionen ihre entsprechenden sexuellen Orientierung offen thematisieren. Unabhängig davon werden an dieser Stelle jene theoretischen Überlegungen pointiert nachgezeichnet, die von Relevanz für die Thematik der ‚Grenzgänger*innen‘ sind.

7.3.1 Der Stigma-Begriff

Goffmans (1967) Ansatz geht von der Prämisse aus, dass jene „Mittel zur Kategorisierung von Personen und de[r] komplette [...] Satz an Attributen, die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfindet“ (9-10), durch soziale Praktiken und Strukturen innerhalb einer gesellschaftlichen Ordnung geschaffen bzw. von dieser hervorgebracht werden. Besonders die sozialen Rahmenbedingungen, wie sie besonders durch öffentliche bzw. staatliche Institutionen geprägt werden, spielen dabei eine große Rolle, denn diese etablieren die sog. Personenkategorien, die eben den entsprechenden Institutionen zugeordnet werden (vgl. Goffman 1967, 9-10).

Ebenfalls von grundlegender Bedeutung ist für Goffman (1967) hierbei der Begriff der sozialen Informationen, welche zur Kategorisierung von Personen innerhalb einer Gesellschaft beitragen (vgl. Goffman 1967, 61). Solcherart Informationen, die in sozialen Interaktionen vermittelt werden bzw. diese wiederum selbst vermitteln, sind dabei ihrerseits reflexiv, das heißt handelnde Personen vermitteln durch körperlichen Ausdruck entsprechende Zeichen, die wiederum von Personen in deren unmittelbarer Gegenwart empfangen werden können und von denen auf die jeweils von Interaktionspartner*innen attribuierte soziale Kategorie geschlossen werden kann (vgl. Goffman 1967, 58).

Aus diesen sozialen Informationen setzt sich demnach die soziale Identität eines Individuums zusammen, welches Goffman (1967) auch als sozialen Status bezeichnet und darunter die Eigenschaften oder Attribute, die bezüglich einer Person von einem entsprechenden Gegenüber erwartet oder dieser zugewiesen werden, begreift (vgl. 10). Goffman (1967) spezifiziert dieses Theorem weiter unter dem Begriff der virtualen sozialen Identität als jene persönlichen Charaktereigenschaften, die einer Person im Zuge einer ersten Begegnung mit sozialen Interaktionspartner*innen von diesen zugeschrieben werden, die also durch Andere antizipiert werden, unabhängig davon, ob sie sich im weiteren Verlauf der Begegnung als zutreffend erweisen (vgl. 10). Bei der virtualen sozialen Identität handelt es sich demzufolge um eine Form der Zuschreibung, die sich als Effekt der sozialen Informationen, die vom betreffenden Individuum ausgehen, vollzieht und aus welcher sich die Erwartungen einer Person an ihr Gegenüber ergeben, was wiederum zumeist an normative Erwartungen geknüpft ist (vgl. Goffman 1967, 10). Jene Eigenschaften oder Attribute, die das Gegenüber vom Individuum in der tatsächlichen Interaktion erfährt, bilden wiederum die sog. aktuelle soziale Identität (vgl. Goffman 1967, 10).

Das Stigma im Sinne Goffmans (1967) ergibt sich dabei nun, wenn eine „besondere Diskrepanz“ (11) zwischen virtualer und aktueller sozialer Identität vorliegt, wenn also ein aktuelles

Attribut oder eine Eigenschaft nicht zum initial angenommenen, virtualen Status der Person passt und gleichzeitig eine diskreditierende Wirkung innehat.

Nach Goffman (1967) sind hierbei „nicht alle unerwünschten Eigenschaften (...) strittig, sondern nur diejenigen, die mit unserem Stereotyp von dem, was ein gegebener Typus von Individuum sein sollte, unvereinbar sind“ (11).

Andere Diskrepanzen, die nicht mit solchen diskreditierenden Eigenschaften verbunden sind, wirken nicht im Sinne eines Stigmas und können beispielsweise einen Wechsel der seitens des Gegenübers erwarteten sozialen Kategorie bewirken (vgl. ebd., 11). Angesichts dessen, dass das Stigma sich damit aus der sozialen Interaktion selbst ergibt, ist diesem wiederum eine gewisse Flexibilität bzw. Dynamik inhärent. Zeigt ein Individuum etwa in unterschiedlichen sozialen Situationen verschiedene soziale Attribute, so können wiederum unterschiedliche Interaktionspartner*innen von derselben Person verschiedene virtuelle soziale Identitäten konstruieren, die sich gleichzeitig eben auch in abweichenden virtualen sowie aktuellen sozialen Identitäten äußern können. Ein und dasselbe Individuum kann also in differierenden Kontexten gleichsam stigmatisiert wie auch nicht stigmatisiert werden. Darüber hinaus ist es durchaus von gesellschaftlichen Normvorstellungen abhängig, welche Attribute oder Eigenschaften eine Person sozial diskreditieren und damit als Stigmata gewertet werden, weshalb das Stigma als solches auch zeitgenössischen Wandlungen unterliegt (siehe hierzu auch Kapitel 4.3).

Aufgrund der konstitutiven Bedeutung direkter sozialer Interaktion für die Aktualität eines Stigmas lassen sich ferner solche Formen von Stigmata, die sich aus für andere direkt ersichtlichen diskreditierenden Eigenschaften ergeben, von jenen unterscheiden, die vom betroffenen Individuum ‚verheimlicht‘ werden können. Solche gewissermaßen potenziellen Stigmata können etwa dann vorliegen, wenn die für das Stigma relevanten Attribute in der Biografie einer Person weiter zurückliegen, wie beispielsweise eine bewältigte Suchtvergangenheit, oder aber in der gewöhnlichen Alltagsinteraktion nicht von anderen bemerkt werden können, weil sie beispielsweise visuell nicht direkt wahrnehmbar sind. Goffman (1967) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Diskreditierten, also Personen, deren stigmatisierende Eigenschaft bekannt ist und damit zu Diskreditierung führt, und Diskreditierbaren, die zwar eine potenziell stigmatisierende Eigenschaft aufweisen, diese selbst aber nicht offensichtlich ist und damit nur potenziell zu Diskreditierung führen kann (vgl. 12).

Im Fall einer diskreditierten Person ist also eine Diskrepanz zwischen der virtualen und aktuellen sozialen Identität direkt erkennbar und damit offensichtlich, sodass es nach Goffman (1967) zur Schädigung der sozialen Identität kommt (vgl. ebd., 30). Diese beschädigte Identität habe dann den Effekt, zu einer Trennung eines Individuums sowohl von der Gesellschaft als auch von sich selbst zu führen (vgl. ebd., 30).

Eine besondere Rolle im Kontext der aktuellen Diskreditierung spielen dabei soziale Informationen in Form körperlicher Zeichen, deren Sichtbarkeit Goffman (1967) als Visibilität

bezeichnet (vgl. 64). Aus der Visibilität kann jedoch kein eindeutiger Effekt für die soziale Interaktion abgeleitet werden, denn auch wenn ein solches körperliches Zeichen offensichtlich ist und entsprechend von Interaktionspartner*innen unmittelbar wahrgenommen werden kann, so bleibt nach Goffman (1967) dennoch offen, inwiefern dieses den Interaktionsverlauf tatsächlich beeinflusst (vgl. 65). Ein und dasselbe körperliche Zeichen kann dementsprechend, in Abhängigkeit von den tatsächlichen sozialen Interaktionspartner*innen, unterschiedliche soziale Reaktionen hervorrufen (vgl. ebd., 65).

Der Begriff Stigma bezeichnet also keine statischen Eigenschaften singulärer sozialer Akteur*innen, sondern eine genuin relationale Größe, die notwendig ein Moment des Vergleichs bedarf. Dementsprechend sind Eigenschaften als solche auch „an sich weder kreditierend noch diskreditierend“ (Goffman 1967, 11). Stigmata unterliegen hingegen letztlich gesellschaftlichen Konstruktionen, die besonders in solchen Kontexten relevant werden, bei denen Erwartungen an bestimmte soziale Kategorien geknüpft werden, sodass von den entsprechend kategorisierten Individuen erwartet wird, dass sie die damit einhergehenden Normvorstellungen erfüllen und realisieren (vgl. Goffman 1967, 15).

7.3.2 Umgang mit Stigmata in sozialen Interaktionen mit sog. Normalen

Von übergeordneter Bedeutung für den sozialen Effekt potenziell stigmatisierender Eigenschaften bzw. körperlicher Zeichen ist dabei Goffman (1967) zufolge die Reaktionen derer, die ebensolche gerade nicht aufweisen, also die sog. Normalen, da von diesen eine Vorstellung über mögliche Disqualifikationen aufgrund ebenjenes beispielsweise körperlichen Merkmals in die Interaktion mithineingebracht wird (vgl. 66). Unter der Personengruppe, die von Goffman (1967) als die Normalen bezeichnet werden, subsumiert er „diejenigen, die von den jeweils in Frage stehenden Erwartungen nicht negativ abweichen“ (13).

Da die Perspektive der sog. Normalen gleichsam den gesellschaftlich hegemonialen Modus der Wahrnehmung konstituiert, werden die potenziell diskreditierenden Eigenschaften und körperlichen Zeichen nicht nur von sog. Normalen, sondern auch von den Träger*innen dieser Zeichen selbst oftmals als Abweichungen von jener Normalität wahrgenommen, sodass sie sich wiederum ihrerseits mit der sozial attribuierten Identität identifizierten (vgl. ebd., 15-16).

Hieraus kann wiederum das Phänomen der Normifizierung folgen, bei dem stigmatisierte Personen versuchen, so zu tun, als hätten sie das Stigma nicht (vgl. ebd., 138). Goffman (1967) beschreibt in diesem Zusammenhang auch verschiedene Praktiken der Täuschung, also dem Versuch der Betroffenen, die potenziell stigmatisierenden Eigenschaften zu verbergen (vgl. 94-116; siehe Kapitel 7.3.3).

Durch solcherart Formen der Anpassung potenziell oder auch faktisch stigmatisierter Personen gelänge es diesen, so Goffman (1967) weiter, zwar unter Umständen, die sozialen Konsequenzen, die sich aus ihrer Stigmatisierung ergeben, zu mildern (150-153). Auch wird es

nicht selten von sog. Normalen als Zeichen charakterlicher Stärke seitens der Stigmatisierten gewertet, wenn diese bemüht sind, so normal wie möglich zu erscheinen (vgl. ebd., 151), doch letztlich können hieraus nur Schein-Normalität seitens der Diskreditierten und Schein-Akzeptanz seitens der Normalen hervorgehen (vgl. ebd., 152).

Über eine derartig verfasste Anpassung der Stigmatisierten schreibt Goffman (1967) daher kritisch:

„Es bedeutet, dass die Unfairness und die Pein ein Stigma tragen zu müssen, ihnen niemals vorgehalten werden wird; es bedeutet, dass Normale sich nicht werden eingestehen müssen, wie begrenzt ihr Takt und ihre Toleranz sind; und es bedeutet, dass Normale relativ unberührt bleiben können von intemem Kontakt mit den Stigmatisierten, relativ unbedroht in ihrem Identitätsglauben“ (151).

Goffman (1967) weist damit auf die fundamental paradoxe Relation von Normalität und Stigma hin, die sich daraus ergibt, dass die Anpassung der Stigmatisierten an die Normalität, von der diese abweichen, den für diese selbst notwendigen Anschein der natürlichen Gegebenheit überhaupt erst konstituiert (siehe hierzu auch Kapitel 7).

Es ist daher nicht zuletzt auch diese Fragilität der vermeintlichen Normalität, aufgrund derer sich die spezifischen Probleme der Interaktion von Normalen und Stigmatisierten ergeben. Denn treten Normale und Stigmatisierte in unmittelbare Gegenwart, also in eine soziale Interaktion und versuchen diese aufrechtzuerhalten, werden meist beide Individuen sowohl mit Ursache als auch Wirkung von Stigmata konfrontiert (vgl. ebd., 23), was wiederum zu Unsicherheiten auf Seiten des stigmatisierten Individuums aufgrund der Ungewissheit bezüglich seiner Kategorisierung seines Gegenübers führen kann:

„Diese Unsicherheit entsteht nicht nur dadurch, dass das stigmatisierte Individuum nicht weiß, in welche von verschiedenen Kategorien es platziert wird, sondern auch dadurch, dass es, wenn die Platzierung günstig ist, genau weiß, dass die anderen es innerlich nach seinem Stigma definieren“ (Goffman 1967, 24).

Dementsprechend geht Goffman (1967) davon aus, dass in sozialen Begegnungen ein Gefühl von „Unbehagen“ (30) entstehen kann, wobei das stigmatisierte Individuum meist bereits auf Erfahrungen mit solchen Situationen zurückgreifen kann (vgl. 30).

Das stigmatisierte Individuum kann potenziell auch Scham empfinden, welcher nach Goffman (1967) dann entsteht, wenn „das Individuum eines seiner eigenen Attribute (...) als etwas Schändliches [begreift] und als etwas, worauf es gern verzichten würde“ (16).

Nach Goffman (1967) kann eine entsprechende Antizipation solcher sozialen Interaktionen, dazu führen, dass sie sowohl von sog. Normalen als auch von Stigmatisierten vermieden werden (vgl. 22). Denn vor dem Hintergrund der sozialpsychologischen Überlegungen von Schütz (2002) (siehe Kapitel 8) kann davon ausgegangen werden, dass für den Normalen die Interaktion mit sog. Stigmatisierten potenziell immer das Risiko birgt, dass dieser durch abweichendes Verhalten oder seine bloße Andersartigkeit die scheinbar natürlich gegebenen

Zivilisationsmuster des Gruppenlebens, die der Normale zwar kennt, um die er aber nicht unbedingt weiß, zu irritieren und in ihren Natürlichkeitsannahmen in Frage zu stellen beginnt.

Für eine solche Interaktion zwischen den sog. Normalen und den Stigmatisierten beschreibt Goffman (1967) drei Lösungen:

1. Eine Kategorie von Personen definiert eine eigene Norm und wird dementsprechend von sich selbst und auch anderen als eben diese Kategorie definiert.
2. Ein Individuum, das zu stark von der Identitätsnorm abweicht, führt zu einer Entfremdung von der Gemeinschaft.
3. Es findet eine stille Kooperation zwischen den sog. Normalen und Stigmatisierten statt (vgl. ebd., 159).

Das stigmatisierte Individuum könne sein Stigma in seltenen Fällen aber auch „für sekundäre Gewinne“ (Goffman 1967, 20) nutzen, indem es das Stigma geschickt als Begründung beispielsweise für Misserfolgserlebnisse einsetzt, die eigentlich auf andere Ursachen zurückzuführen sind (vgl. ebd., 20).

7.3.3 Täuschen und damit einhergehende Kontrolle von Informationen

Bezüglich Goffmans (1967) Überlegungen zur Informationskontrolle ist anzumerken, dass die für ihn kontemporären Informationsverbreitungstechnologien stark von der heutigen medialen Realität abweichen und er daher in diesem Zusammenhang gerade die Bedeutung digitaler Technologien nicht thematisieren konnte. Dennoch, oder vielleicht sogar gerade deshalb, ist seine Analyse des sog. Täuschens auch für aktuelle Praktiken der Informationskontrolle seitens potenziell stigmatisierter Personen überaus bedeutsam.

Grundsätzlich muss dabei angenommen werden, dass das seine diskreditierbaren Eigenschaften gegenüber anderen aktiv verbergende Subjekt einer bloß „unwissentlicher Akzeptierung seiner selbst durch Individuen begegne[t], die voreingenommen sind gegen Personen von der Art, als deren Angehöriger e[s] enthüllt werden kann“ (Goffman 1967, 57).

Dementsprechend besteht ein Problem des Täuschens als dem Verheimlichen des potenziellen Stigmas in der generellen Angst der Täuschenden, dass das Stigma durch sie selbst, andere oder einen Zufall offengelegt wird (vgl. Goffman 1967, 111). Denn es ergeben sich in verschiedenen sozialen Interaktionen immer wieder neue Zufallsmomente, gegen die das täuschende Subjekt noch keine Verheimlichungsstrategien entwickelt hat, woraus Goffman (1967) ableitet, dass dieses aufgrund der permanenten Unsicherheit und Ungewissheit zu einer Entfremdung vom gesellschaftlichen Leben neigt (vgl. 113).

Die Praxis des Täuschens kann, wie Goffman (1967) betont, für das Subjekt dennoch lohnend erscheinen: „Wegen der großen Belohnungen, die die Tatsache, als normal betrachtet zu werden, mit sich bringt, werden fast alle Personen, die die Möglichkeit haben, zu täuschen, dies auch bei irgendeiner Gelegenheit absichtlich tun“ (96).

Als eine weitere Strategie des Täuschens beschreibt Goffman (1967), dass Individuen versuchen die Zeichen ihres Stigmas als Zeichen einer anderen Eigenschaft erscheinen zu lassen, die weniger stigmatisierend wirkt und damit „das geringere der zwei sozialen Übel“ (120) darstellt.

Gleichzeitig räumt er ein, dass es auch unwissentlich Täuschende geben kann, wenn beispielsweise diskreditierbare Kinder, die kein offensichtliches Stigma aufweisen, durch ihre Eltern vor der Offenlegung ihrer stigmatisierbaren Eigenschaften geschützt werden.

Im Kontext solcher Praktiken des Täuschens geht dabei von der sozialen Gruppe, die das gleiche Stigma besitzt, Goffman (1967) zufolge eine gewisse Ambivalenz aus, da sie einerseits ein reziprokes Unterstützungssystem bereitstellen kann, andererseits aber auch insofern bedrohlich ist, als dass die Angehörigen der Gruppe als Mitwissende die eigenen Täuschungsversuche auch unbeabsichtigt untergraben könnten (vgl. 123).

7.3.4 Umgang mit Seinesgleichen und Identifikation mit dem Stigma

Goffman (1967) zufolge entwickeln Personen, die das gleiche Stigma aufweisen, tendenziell „ähnliche Lernerfahrungen“ (ebd., 45) bzgl. ihrer Situation sowie auch „ähnliche Veränderungen in der Selbstauffassung“ (ebd., 45), weisen also homologe biographische Strukturen auf. Demnach lernen diskreditierbare Individuen zunächst den Standpunkt der sog. Normalen kennen und gründen ihr bestehendes bzw. sich entwickelndes Wertesystem entsprechend auf diesem.

Gleichzeitig ist es anfangs auch diese Perspektive, aus welcher heraus das potenziell stigmatisierte Subjekt sich eine allgemeine Vorstellung über die eigenen diskreditierbaren Eigenschaften sowie den damit einhergehenden sozialen Konsequenzen aneignet (vgl. ebd., 45). Hieran anschließend lernt das diskreditierbare Individuum dann, dass es selbst ein bestimmtes Stigma besitzt und dementsprechend auch alle Konsequenzen, die damit einhergehen, als Betroffene*r kennen.

In der Interaktion mit anderen potenziell stigmatisierten Individuen tendierten Personen mit diskreditierbaren Eigenschaften daher auch dazu zu versuchen, die graduelle Ausprägung des potenziellen Stigmas der anderen Person einzuordnen, also zu beurteilen, wie stark die stigmatisierte Eigenschaft ausgeprägt ist (vgl. Goffman 1967, 133). Auf der Basis dieses Vergleichs kann dem Subjekt eine klassifizierende Hierarchisierung gegenüber anderen Stigmatisierten gelingen, sodass es „dann jenen gegenüber, die evidenter als es selbst stigmatisiert sind, die Verhaltensweisen einnehmen [kann], die die Normalen ihm gegenüber haben“ (ebd., 134). Hierzu schreibt Goffman (1967) ferner:

„Mit dieser selbst-betrügenden Art von Schichteneinteilung ist das Problem sozialer Allianzen verbunden, ob nämlich des Individuums Wahl von Freunden, Freundinnen (...) innerhalb seiner eigenen Gruppe getroffen werden wird oder ‚jenseits‘ der Linie geschieht“ (ebd., 134).

Dennoch ließe sich, so Goffman (1967), eine sog. „Gruppenbildung“ (35) ausmachen, nach der generell in der Gesellschaft die Tendenz besteht, kleineren Sozialgruppen zugehörig zu sein (vgl. 35). Im Falle stigmatisierter Personen bildeten sich solche Gruppen dabei auch danach, dass sie vom gleichen Stigma betroffen sind (vgl. ebd., 31). Das Stigma selbst kann somit als identitätsstiftendes Merkmal einer sozialen Gruppe fungieren, in der wiederum ein von der Gesellschaft verschiedenes Wertesystem gelebt wird (vgl. ebd., 31).

Das einzelne, diskreditierbare Individuum ist in seiner Relation zu dieser Gruppe daher unweigerlich mit der Entscheidung konfrontiert, ob es sich jenen Personen, die das Stigma evidenter tragen, bewusst anschließen oder aber sich von diesen bewusst abgrenzen will, woraus sich nach Goffman (1967) wiederum eine besondere Intensität der sog. „Identifikations-Schwankung des Individuums“ (134) ergibt.

In einigen sozialen Gruppen entwickelten sich zudem sog. Sprecher*innen dieser Gruppen, die versuchen, Verständnis für ihr Stigma in der Gesellschaft hervorzubringen, indem sie für die Interessen ihrer sozialen Gruppe eintreten. Im Umgang mit den sog. Normalen könnten diese Sprecher*innen erreichen, „die Grenzen der Normalen neu zu sehen“ (ebd., 21).

Wären die Grenzen der bzw. des Normalen neu gesetzt und eine Eigenschaft damit entweder kein oder zumindest kein starkes Stigma mehr, so wäre zu einer Normalisierung dieses Stigmas beigetragen. Ist eine solche Normalisierung nicht möglich, so befindet sich das Individuum häufig in einer zirkulär verstärkenden Problematik, denn die gesellschaftlich anerkannten Normen werden durch seine Absonderung unterstützt, und „seine soziale und psychologische Identifikation mit diesen Beleidiger*innen hält es an dem fest, was es zurückstößt, verwandelt Abstoßung in Scham und verwandelt dann die Beschämung selbst in etwas, dessen es sich schämt“ (Goffman 1967, 135).

7.3.5 Biografie und persönliche Identität

Während die soziale Identität eines Individuums wie oben beschrieben stark von unterschiedlichen Rollenprofilen abhängt, begreift Goffman (1967) die persönliche Identität eines Individuums als eine von dessen tatsächlichen Empfindungen losgelöste Größe, die damit bereits vor dessen Geburt sowie auch über dessen Tod hinaus besteht (vgl. 132).

Goffmans (1967) Unterscheidung von sozialer und persönlicher Identität ist auch von methodologischer Relevanz, da die Fokussierung der sozialen Identität primär eine Untersuchung des Gegenstandes der Stigmata ermöglichen, wohingegen eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Identität eines Individuums es erlaubt, die Informationskontrolle und das Stigma-Management zu betrachten (vgl. 133).

Dabei setzt sich die persönliche Identität des Individuums Goffman (1967) zufolge einerseits aus dessen positiven Merkmalen sowie andererseits den spezifischen Daten und Ereignissen

in dessen Lebenslauf zusammen, sodass sich eine je einzigartige Kombination ergibt, welche eben jene persönliche Identität ausmacht (vgl. 74):

„Persönliche Identität hat folglich mit der Annahme zu tun, daß das Individuum von allen anderen differenziert werden kann und daß rings um dies Mittel der Differenzierung eine einzige kontinuierliche Liste sozialer Fakten festgemacht werden kann“ (Goffman 1967, 74).

Das so differenzierte Individuum wird damit als ein potenziell stigmatisierbares „Objekt für Biographie verankert“ (Goffman 1967, 81). Eine solche Biografie zeichnet sich dabei Goffman (1967) zufolge einerseits dadurch aus, dass sie stark von rückblickender Konstruktion geprägt ist, und andererseits disparate Züge und Verhaltensweisen einer Person unter der „Einzigkeit der Lebenslinie“ (81) in einen kohärenten Gesamtzusammenhang stellt.

7.3.6 Soziale und persönliche Identität sowie Biografie im Kontext einer neuen Gemeinschaft

Wie bereits dargelegt, besteht ein grundlegender Unterschied zwischen der sozialen und persönlichen Identität, denn während die persönliche Identität die singuläre biographische (Selbst-)Erzählung meint, kann ein Individuum in seiner sozialen Rolle problemlos verschiedene Ichs als Varianten seiner Selbst aufrechterhalten und entsprechend der Bezugsgruppen, ob bewusst oder unbewusst, einsetzen (vgl. Goffman 1967, 81-82).

Im Kontext einer solchen Verwendung multipler Selbstvarianten spielt auch der Zusammenhang biographischer Informationen eine große Rolle. So ergeben sich letztlich auch unterschiedliche Modi der Organisation von Doppelleben, denn

„[w]enn das Diskreditierbare an einem Individuum in der Vergangenheit liegt, wird dieses nicht so sehr über ursprüngliche Quellen von Evidenz und Information besorgt sein, als vielmehr über Personen, die das, was sie schon gesammelt haben, weitergeben können. Wenn der diskreditierbare Tatbestand in der Gegenwart liegt, muss das Individuum davon ausgehen, dass es auf frischer Tat ertappt werden könnte; und Informationen weitergegeben werden“ (Goffman 1967, 99).

Vermittels der sozialen Identität ist es einem Individuum also möglich, einer neuen Gemeinschaft anzugehören, gegenüber welcher die Vergangenheit des Individuums fremd ist, sodass es potenziell diskreditierbare Eigenschaften nicht offenzulegen braucht. Ein Bestandteil der persönlichen Identität besteht demnach darin, dass die diskreditierbare Eigenschaft zur Biografie gehört, sie also notwendig auch ein Bestandteil der sozialen Identität eines Individuums ist, welche es aber in der neuen Rolle verbergen kann (vgl. Goffman 1967, 83). Hieraus ergeben sich zwei Wissensbestände über das Individuum, zwischen denen wiederum „eine Diskrepanz entstehen kann, es kann sich etwas wie eine Doppel-Biografie entwickeln, von denjenigen, die es damals kannten, und denjenigen, die es jetzt kennen, wobei beide vermeinen, den ganzen Menschen zu kennen“ (Goffman 1967, 100-101).

Die Struktur des Wissens über ein Individuum ändert sich dementsprechend potenziell immer dann, wenn ein Individuum Teil einer neuen Gemeinschaft oder auch Organisation wird. Daraus kann auch eine Veränderung, die die Informationskontrolle betrifft, abgeleitet werden (vgl. Goffman 1967, 86), denn der Informationszusammenhang ist gerade bei solchen Übergängen von großer Bedeutung für das Individuum und dessen Status. Hierbei kann, so Goffman (1967), davon ausgegangen werden, dass Individuen die Diskontinuität ihrer Biografie durch gezielte Informationen aus der eigenen Vergangenheit zu überbrücken versuchen (vgl. 101).

7.3.7 Ich-Identität und Stigma

Goffman (1967) stützt sich auf den Identitätsbegriff nach Erikson (1968), der in Kapitel 7.2 dargelegt wurde, um das subjektive Empfinden von Individuen der „eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart“ (132) zu beschreiben. Die sog. Ich-Identität ist demnach das, was ein Individuum über sich selbst zu denken vermag (vgl. ebd., 155) und wird damit sowohl subjektiv als auch reflexiv verfasst (vgl. ebd., 132). Anhand dieser Ich-Identität lässt sich damit wiederum auch untersuchen, wie Stigmata empfunden und bearbeitet werden bzw. welche Verhaltensregeln gegebenenfalls gesellschaftlich auferlegt sind (vgl. ebd., 133).

Nach Goffman (1967) ist es unvermeidlich, dass stigmatisierte Individuen Ambivalenzen hinsichtlich ihres eigenen Ichs empfinden, da sie bestimmte kulturell hegemoniale Identitätsstandards (Identitäts-Normen) erwerben, obwohl sie von diesen letztlich zu stark abweichen (vgl. 133). Denn stigmatisierte Individuen erfahren, so Goffman (1967), in einem ungleich größeren Ausmaß und in anderer Qualität von sozialen Interaktionspartner*innen, was sie über sich selbst denken sollten, wie sie also ihre eigene Ich-Identität wahrzunehmen hätten. In diesem Kontext betont er auch die prominente Stellung der sog. Professionellen als den Vertreter*innen öffentlicher bzw. staatlicher Institutionen, die unter Berufung auf ihr Professionswissen dem stigmatisierten Subjekt „sagen, was es tun und empfinden solle in Bezug auf das, was es ist und nicht ist, und all dies angeblich in seinem eigenen Interesse“ (Goffman 1967, 155).

7.3.8 Sozialisationsmuster und biographischer Umgang mit Stigmata

Wie bereits erwähnt, geht Goffman (1967) davon aus, dass Individuen, die vom gleichen Stigma betroffen sind, vermehrt auf ähnliche Erfahrungen im Umgang mit dem Stigma zurückgreifen können und damit ähnliche Veränderungen in deren Wahrnehmung des eigenen Selbst sowie einen sich ähnelnden moralischen Werdegang aufweisen, der wiederum „Ursache und Wirkung der Gebundenheit an eine ähnliche Sequenz persönlicher Anpassung“ (45) sei.

Goffman (1967) identifiziert hier vier Sozialisationsmuster von Stigmatisierten, also verschiedene Typen der biographischen Auseinandersetzung mit eigener Stigmatisierung.

Im Fall des ersten Typus besteht ein Stigma von Geburt an, die betreffende Person ist sich der Diskrepanz zwischen ihrer aktuellen Identität und der gesellschaftlichen Normalität

bewusst, d. h. sie kennt bereits früh „die Standards, die sie nicht erreichen“ (ebd., 45) kann, weshalb sie sich dennoch an diesen orientiert.

Das zweite Sozialisationsmuster bezieht sich ebenfalls auf ein angeborenes Stigma, vor welchem das betroffene Individuum durch den ‚behütenden‘ Umgang seines direkten sozialen Umfeldes jedoch für einige Zeit insofern bewahrt, als dass dieses sich wie eine „schützende Kapsel“ (ebd., 46) zwischen dasselbe und die gesamtgesellschaftliche Realität, innerhalb derer seine Eigenschaften als defizitäre Abweichungen gesehen würden, stellt. Eine solche Abschirmung ist jedoch in der Regel nur für einen begrenzten Zeitraum zu realisieren, sodass die Träger*innen stigmatisierender Eigenschaften an einem gewissen Punkt, oftmals dem Eintritt in das öffentliche Schulsystem, in ihrem Leben trotz der Bemühungen ihres direkten Umfeldes mit der gesamtgesellschaftlichen Perspektive auf es selbst und dem eigenen Stigma konfrontiert werden (vgl. ebd., 46).

Das dritte Sozialisationsmuster zeichnet sich Goffman (1967) zufolge wiederum dadurch aus, dass die betreffenden Individuen entweder erst zu einem späten Zeitpunkt innerhalb ihrer Biografie stigmatisiert werden oder aber erst zu solch einem späten Zeitpunkt erfahren, dass sie bereits ihr ganzes Leben stigmatisiert und damit diskreditierbar waren (vgl. ebd., 47-48). Im ersten Fall, so Goffman (1967), erfordere die Situation vom stigmatisierten Subjekt „keine radikale Reorganisation seiner Sicht seiner Vergangenheit“ (ebd., 47). Für die Person, die erst zu einem späten Zeitpunkt von ihrem Stigma erfährt, stelle sich jedoch eine solche Herausforderung. Denn schließlich ist sie selbst innerhalb gesellschaftlicher Konventionen aufgewachsen und hat sich dementsprechend die hegemoniale Perspektive auf jene Personen, zu denen sie nun schlagartig gehört, angeeignet. So schreibt Goffman (1967):

„Ein solches Individuum hat über die Normalen und die Stigmatisierten gründlich gelernt, lange bevor es sich als unzulänglich sehen musste. Voraussichtlich wird sein besonderes Problem seine Neuentifizierung sein, und mit besonderer Wahrscheinlichkeit, wird es eine Missbilligung seiner selbst entwickeln“ (48).

Das vierte Sozialisationsmuster basiert darauf, dass die Träger*innen stigmatisierender Eigenschaften zunächst in sog. „fremden Gesellschaften sozialisiert wurden, entweder innerhalb oder außerhalb der geographischen Grenzen der normalen Gesellschaft“ (Goffman 1967, 49), selbst also als Teil einer sozialen Minderheit in einem recht homogenen Umfeld mit Angehörigen derselben Gruppe aufgewachsen sind. Kommt es nun, beispielsweise aufgrund von Migration, zu einem intensivierten Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft, so werden diese Personen „nun eine zweite Seinsweise erlernen müssen, die von ihrer [neuen, A. D.] Umgebung als die reale und gültige empfunden wird“ (Goffman 1967, 49). Bekanntschaften aus der ursprünglichen prä-stigmatisierenden Lebenswelt verlören potenziell das Vertrauen in die Person, die nun ein Stigma besitzt, welches von den Bekanntschaften aus der neuen Umgebung wahrgenommen wird (vgl. Goffman 1967, 49). Goffman (1967) beschreibt damit einen biographischen

Verlaufstypus, der einige Parallelen, zu dem in Kapitel 8 behandelten Essay *Der Fremde* von Schütz (2002) aufweist.

Generell, d. h. unabhängig davon, welches biographische Muster vorliegt, kommt es Goffman (1967) zufolge im Zuge der Konfrontation des Individuums mit der eigenen Stigmatisierung zu einer Neuorganisation bzw. einem Perspektivwechsel, insbesondere auch gegenüber den Personen, die das gleiche Stigma besitzen (vgl. 50).

Hierbei kann, wie oben bereits thematisiert wurde, entweder ein neues ‚Wir-Gefühl‘, also eine Verbundenheit entstehen (vgl. Goffman 1967, 52), oder aber auch eine gewisse Ablehnung gegenüber den anderen, gleicher Art stigmatisierten, bestehen bleiben, da diese wiederum Attribute aufweisen können, mit welchen das Individuum „sich zu verbinden [...] schwierig findet“ (Goffman 1967, 51).

7.4 ‚Grenzgänger*innen‘ und Stigma-Theorie

Im Folgenden wird der Gegenstand der ‚Grenzgänger*innen‘ aus der Perspektive der theoretischen Grundlagen bei Goffman (1967) beleuchtet. Aufgrund dessen, dass in der vorliegenden Studie die Gruppe der ‚Grenzgänger*innen‘ auf jene eingegrenzt wird, die im Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung beschult werden, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass bei diesen Jugendlichen ein Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung, und damit gleichsam eine sog. geistige Behinderung attestiert wurde.

Zunächst wird dargelegt, inwiefern eine sog. geistige Behinderung in der kontemporären Gesellschaft als eine diskreditierende Eigenschaft bewertet werden kann. Im Anschluss daran wird die Interaktion zwischen ‚Grenzgänger*innen‘ und anderen (Förder-)Schüler*innen reflektiert und damit einhergehend die Handlungsmöglichkeit des Täuschens reflektiert. Abschließend werden die oben genannten Sozialisationsmuster nach Goffman (1967) sowie eine mögliche Identitätskrise und das Problem der selbstbestätigenden Klassifikation thematisiert.

7.4.1 (Geistige) Behinderung als diskreditierende Eigenschaft

Innerhalb des heil- bzw. sonderpädagogischen Diskurses besteht kaum Zweifel daran, dass mit der Klassifikation als Mensch mit Behinderung im Allgemeinen bzw. mit geistiger Behinderung im Speziellen ein erhöhtes Risiko der Stigmatisierung im Sinne Goffmans (1967) einhergeht (vgl. Markowitz 2006, 148). Die Stigmatisierung resultiert dabei, so Fornefeld (2013), bereits aus dem Begriff der Behinderung selbst, da diesem eine tendenzielle „Verabsolutierung“ (17) inhärent sei, sodass die jeweilige Individualität entsprechend klassifizierter Personen von der Klassifikation selbst verdrängt, der einzelne Mensch von anderen also bloß noch als einer der sog. Behinderten gesehen werde.

Kongruent hierzu schreibt auch Haeblerlin (2005), unter explizitem Rekurs auf Goffman (1967), dass „Merkmale der Behinderung relativ leicht zu stigmatisierenden Merkmalen werden“ (77)

können. Personen, die entsprechend der stigmatisierenden Behinderung klassifiziert werden, sehen sich daher ungleich häufiger mit sozialen Konsequenzen ihrer Klassifikation konfrontiert als andere (vgl. Haerberlin 2005, 77).

Haerberlin (2005) weist in diesem Zusammenhang auch auf die Probleme der „latente(n) Bedrohung der Würde durch unbeabsichtigte Stigmatisierung behinderter Menschen“ (Haerberlin 2005, 80) seitens Heil- bzw. Sonderpädagog*innen hin (vgl. Haerberlin 2005, 80). Denn es sei durchaus im Interesse der innerhalb dieser Professionen tätigen, sich innerhalb des Schul- bzw. Fördersystems als prestigeträchtige Gruppe von Spezialist*innen zu avancieren, um so an gesellschaftlichem Ansehen zu gewinnen wie auch finanziell besser entlohnt zu werden. Der behinderte Mensch, so das von Haerberlin (2005) beschriebene Risiko, drohe dabei aber zum Instrument der professionellen Selbstbehauptung gemacht zu werden, sodass verschiedene „Behinderungen als besondere für prestigeträchtige Spezialist*innen geeignete Merkmale gesehen werden können, was der berufsfeld- und institutionsorientierten Typologisierung und der damit verbundenen Stigmatisierung Vorschub leisten kann“ (80).

Insbesondere im Hinblick auf ‚Grenzgänger*innen‘ lässt sich der von Haerberlin (2005) erwähnte Prozess der berufsfeld- und institutionsorientierten Typologisierung nachvollziehen, da hier, wie in Kapitel 5 erläutert, aufgrund von Zuständigkeitsgrenzen und administrativen Rahmenbedingungen zuweisende Diagnosen und Schulwechsel vorgenommen werden. So geht aus der bisherigen Forschung zum Gegenstand der ‚Grenzgänger*innen‘ hervor (siehe Kapitel 2), dass diese vor allem auch aufgrund eines Mangels an Alternativen an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen werden. Mit dem Wechsel dieser Schüler*innen an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entlässt die abgebende Schule diese somit aus ihrem Zuständigkeitsbereich und damit stellvertretend auch des von ihr repräsentierten Förderschwerpunkts. Anders gesagt, mit der Zuweisung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung fallen Schüler*innen aus dem Gegenstandsbereich anderer Förderschwerpunkte bzw. der Regelschulpädagogik, sodass auch die entsprechende Verantwortung der professionellen Akteur*innen mit jenem Wechsel endet. Mehr noch, der Wechsel mitsamt der Diagnose einer geistigen Behinderung hebt die professionelle Verantwortlichkeit im Grunde sogar rückwirkend auf, da diese impliziert, dass betroffene Jugendliche bisher nur fälschlicherweise außerhalb des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung unterrichtet wurden, da sie eigentlich ‚geistig behindert‘ seien.

Haerberlin (2005) geht in diesem Zusammenhang sogar so weit zu sagen, dass eine „typologisierende Diagnostik, auf die sich viele Fachleute im Behindertenwesen stützen, selbst eine latente Stigmatisierung und Bedrohung der Würde behinderter Menschen dar[stellt]“ (ebd., 82).

Gleichzeitig weist die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ vor dem Hintergrund der Stigma-Theorie Goffmans (1967) jedoch eine gewisse Eigentümlichkeit gegenüber anderen sog. Menschen

mit (geistiger) Behinderung auf, da ihr Stigma gerade nicht daraus resultiert, dass ihre kognitiven Fähigkeiten der von ihren direkten Interaktionspartner*innen aufgrund der unmittelbar zugänglichen Informationen über sie selbst, also ihrem Erscheinungsbild, antizipierten virtuellen Identität nicht entsprechen.

„Grenzgänger*innen“ sind vielmehr in der Lage, in der unmittelbaren Interaktion mit anderen dem von ihrem Erscheinungsbild suggerierten virtualen Status weitgehend zu entsprechen, d. h. sie fallen im Alltagsleben nicht zwangsläufig als ‚Behinderte‘ auf, sind aber dennoch von institutioneller Seite als ‚geistig Behinderte‘ klassifiziert und weisen damit eine Eigenschaft auf, aus der negative soziale Konsequenzen folgen können. Es ist demnach weniger ihre tatsächliche individuelle Konstitution als vielmehr die Assoziation mit einer bestimmten Gruppe, die sich in ihrem Fall diskreditierend auswirkt.

Mit anderen Worten sind es also nicht unbedingt das eigene Verhalten und Handeln bzw. die ‚geistigen Fähigkeiten‘, aufgrund derer ‚Grenzgänger*innen‘ „in unerwünschter Weise anders [sind], als wir es antizipiert hatten“ (Goffman 1967, 13), sondern die attestierte Zugehörigkeit zum Personenkreis der Menschen mit sog. geistiger Behinderung. Da diese jedoch im Fall der ‚Grenzgänger*innen‘ mitunter selbst nur einen virtualen Status hat, da sie auch dieser Gruppe per Definition nicht vollends entsprechen, ist es hier nicht die aktuelle soziale Identität, die der virtualen Identität widerspricht, sondern stattdessen die virtuelle soziale Identität, welche der aktuellen widerspricht.

Die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ invertiert damit die Logik des Stigmas im Sinne Goffmans (1967): Es sind soziale Akteur*innen, die sich gerade nicht in der direkten Interaktion anders verhalten als von ihren Interaktionspartner*innen antizipiert, sondern die seitens eines komplexen Systems von Institutionen und deren Vertreter*innen eine andere virtuelle soziale Identität erhalten, als im alltäglichen Umgang mit diesem von ihren direkten Interaktionspartner*innen aufgrund ihres unmittelbaren Auftretens erwartet werden würde.

Ihr Stigma hängt damit konstitutiv mit dem von Fornesfeld (2013) beschriebenen Problem der inhärenten Verabsolutierung des Behinderungsbegriffs sowie der Deutungshoheit einer typologisierenden Diagnostik durch Spezialist*innen im Sinne Haerberlins (2005) zusammen. Die generell diskreditierende Eigenschaft einer geistigen Behinderung, die ihnen von professionellen Vertreter*innen gesellschaftlicher Institutionen zugeschrieben wird, droht sich auch in der direkten Interaktion mit anderen wie ein Prisma über ihre tatsächliche individuelle Persönlichkeit und Handlungen bzw. Verhaltensweisen zu legen, sodass ihre Interaktionspartner*innen in ihnen weniger ihre aktuelle soziale Identität als vielmehr ihren virtualen Status als Mensch mit sog. geistiger Behinderung sehen.

Letztlich wird Jugendlichen innerhalb eines Systems der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, und damit die Annahme einer Beeinträchtigung kognitiver Art zugewiesen. Gleichzeitig werden mit dieser Zuweisung auch einige Ressourcen zu Verfügung gestellt, womit von Seiten

der Gesellschaft eine bestimmte Hilfsbedürftigkeit suggeriert wird. Inwieweit die Problematik der Grenzziehung eben aus Normalitätstheoretischer Perspektive ein gesamtgesellschaftliches Problem darstellt, wurde bereits in Kapitel 4.3 thematisiert.

Nach Goffman (1967) wären also Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext diskreditiert, die aufgrund einer sog. geistigen Behinderung an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult würden.

Die gleichen Personen, die im schulischen Kontext diskreditiert sind, könnten allerdings in einem außerschulischen Kontext diskreditierbar sein, wenn ihre kognitiven Fähigkeiten in diesem Kontext keine Relevanz haben. So könnten beispielsweise Jugendliche mit sog. geistiger Behinderung durch den Besuch der Förderschule entsprechend diskreditiert und außerschulisch innerhalb eines Sportvereins gemeinsam mit anderen Jugendlichen am regulären Training teilnehmen, und damit potenziell diskreditierbar sein.

7.4.2 Täuschen

In diesem Kontext sind vor allem auch die Aspekte der Informationskontrolle bzw. des Täuschens relevant. So können ‚Grenzgänger*innen‘ im außerschulischen Bereich, abhängig von der Haltung ihres familiären Umfelds, die Information über ihren Schulbesuch kontrollieren bzw. zu kontrollieren versuchen, sofern keine zufälligen Begegnungen, wie durch Ausflüge oder Klassenfahrten, die Information offenlegen. Und auch gegenüber ehemaligen Mitschüler*innen aus der Zeit vor dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind die von Goffman (1967) beschriebenen Praktiken des Verbergens einer diskreditierenden Eigenschaft möglich.

Innerhalb des neuen schulischen Umfelds hingegen, also gegenüber anderen Schüler*innen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sind die Möglichkeiten des Täuschens insofern im Vorhinein limitiert, als dass durch den gemeinsamen Schulbesuch bereits die dekreterende Eigenschaft der geistigen Behinderung impliziert wird, sodass ein Verbergen derselben nur dann möglich wäre, wenn es ‚Grenzgänger*innen‘ gelänge, anderen gegenüber erfolgreich den Eindruck zu vermitteln, dass sie trotz ihres Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gerade nicht geistig behindert seien und stattdessen aufgrund anderer schulischer Probleme an diese überführt wurden.

Wenngleich geistige Behinderung generell zwar nicht als eine visuell wahrnehmbare Eigenschaft verstanden wird, ist der Aspekt der Visibilität im Kontext der ‚Grenzgänger*innen‘ insofern von potenzieller Bedeutsamkeit, als dass diese anders als etwa Menschen mit Trisomie 21 nicht aufgrund ihres Erscheinungsbildes direkt mit geistiger Behinderung assoziiert werden. In dieser Hinsicht unterscheiden sich ‚Grenzgänger*innen‘ also von anderen Personen der Gruppe, zu welcher sie qua Zuweisung des Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus schulisystemischer Sicht gehören. Dadurch stehen ‚Grenzgänger*innen‘ andere Möglichkeiten

offen, ihren Status als Menschen mit sog. geistiger Behinderung zu verbergen, um so die sozialen Konsequenzen dieser diskreditierenden Eigenschaften im Sinne des Täuschens nach Goffman (1967) zu minimieren (vgl. 94-116).

7.4.3 Sozialisationsmuster und Identitätskrise

Es ist generell anzunehmen, dass jugendliche ‚Grenzgänger*innen‘ in der Regel zunächst, wie Goffman (1967) schreiben würde, „unter Normalen“ (48) bzw. sogar als Normale sozialisiert werden. Da ihnen die diskreditierende Eigenschaft der geistigen Behinderung erst zu einem späten Zeitpunkt, also im Jugendalter, zugewiesen wird, haben die Jugendlichen bereits Ansichten über die Gruppe, derer sie zu jenem späten Zeitpunkt angehören, gebildet (siehe auch Kapitel 7.3.8). Diese Sozialisationsmuster weisen strukturelle Parallelen zu Goffmans (1967) oben genanntem dritten Sozialisationsmuster auf. So schreibt Goffman (1967):

„Ein solches Individuum hat über die Normalen und die Stigmatisierten gründlich gelernt, lange bevor es sich als unzulänglich sehen musste. Voraussichtlich wird sein besonderes Problem seine Neuentifizierung sein, und mit besonderer Wahrscheinlichkeit, wird es eine Missbilligung seiner selbst entwickeln“ (48).

Dementsprechend kann angenommen werden, dass auch ‚Grenzgänger*innen‘ bereits eine Vorstellung von sog. geistig beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen haben und dementsprechend zunächst in ihre Identität integrieren müssen, dass ihnen nun von Seiten des Schulsystems und dessen Vertreter*innen vermittelt wird, selbst zu eben dieser Gruppe zu gehören. Nicht zuletzt wäre also davon auszugehen, dass eine Art der Integration des Ereignisses des Wechsels an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Jugendalter in irgendeiner Weise in die Ich-Identität der Jugendlichen stattfindet. An dieser Stelle kann auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters verwiesen werden (siehe Kapitel 7), die verdeutlichen, dass es sich beim Jugendalter um eine sensible Phase der Ausbildung bzw. Weiterentwicklung der Identität handelt. Dementsprechend ist zu erwarten, dass Jugendliche beginnen, sich reflexiv mit diskreditierenden Eigenschaften, die ihnen zugeschrieben werden, auseinanderzusetzen und auf diese Zuschreibungen zu reagieren.

Ungeachtet der jeweils individuellen Ver- bzw. Bearbeitung der zugeschriebenen diskreditierenden Eigenschaften durch jugendliche ‚Grenzgänger*innen‘, also der möglichen Auseinandersetzung mit der Frage der Bedeutung geistiger Behinderung für die eigene Ich-Identität, beinhaltet deren persönliche Identität im Sinne Goffmans (1967) durch den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unweigerlich eine Episode, die zumindest von anderen Personen mit dem Status geistiger Behinderung assoziiert wird. Insbesondere durch die Dokumentation der Schullaufbahn in Form von Zeugnissen und Ähnlichem besteht so auch im Fall eines eventuellen Wechsels in einen anderen Bildungsgang das potenzielle Stigma der geistigen Behinderung fort.

7.4.4 Selbstbestätigende Klassifikation

Abschließend kann, vor dem Hintergrund der Goffmanschen (1967) Analyse der paradoxen Beziehung von Normalen und Stigmatisierten, bei der jene die Gruppe der Anderen als Abweichende konstruieren müssen, um nicht in ihrem unhinterfragt angenommenen Identitätsglauben durch Stigmatisierte irritiert zu werden (vgl. Goffman 1967, 151), im Hinblick auf den diagnostischen Prozess, der im Fall von ‚Grenzgänger*innen‘ erst im Jugendalter und nicht selten vor dem Hintergrund einer problembelasteten Schüler*innenbiografie erfolgt (vgl. Rieger 2012, 70), die Frage aufgeworfen werden, inwiefern jener Prozess hier zur Stabilisierung fragiler Normalitätsvorstellungen beiträgt (siehe hierzu Kapitel 6.2).

Denn wie Goffman (1967) darlegt, werden in Kontexten der Bewertung oder Beurteilung eines stigmatisierten Individuums oftmals dessen „Fehler oder zufällige Fehlleistungen als ein direkter Ausdruck seiner stigmatisierten Andersartigkeit interpretiert“ (25). So wäre es nicht unwahrscheinlich, dass die Diagnose einer, wenn auch nur vermeintlichen, geistigen Behinderung in diesem Zusammenhang von den Vertreter*innen der Institution Schule als eine scheinbar „alles erklärende“ (ebd., 25) alleinige Ursache der Probleme, die sich im Laufe der Schüler*innenbiografien ergeben haben, wahrgenommen wird. Die Klassifikation eines Jugendlichen als Mensch mit sog. geistiger Behinderung birgt damit aber tendenziell das Risiko einer individualisierenden Pathologisierung durch andere. Potenzielle systemische Faktoren, die zu Problemen im Schulalltag führen oder auch soziale Ungleichheitslagen, die sich in ungünstigen Entwicklungsbedingungen niederschlagen können, werden so aus dem Fokus gerückt und daher vor einer potenziellen Problematisierung bewahrt.

8 Übergänge im Schulsystem – ‚Grenzgänger*innen‘ als ‚Fremde‘

In der Auseinandersetzung mit der bisherigen Forschung zu Übergängen im Bildungssystem wird deutlich, dass Schnittstellen im Bildungssystem vorwiegend im Kontext des Regelschulsystems untersucht und theoretisiert wurden, wie beispielsweise der Eintritt in Kita bzw. Kindergarten oder der Übergang in die Grundschule bzw. weiterführende Schule. Übergänge innerhalb des Schulsystems, die hierarchisch betrachtet einer Degradierung bis hin in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gleichkommen, sind bislang noch ein Desiderat.

Die bestehenden Ansätze zur Konzeptualisierung von Übergängen im Bildungssystem können dabei auf ein umfangreiches theoretisches Feld zu Übergangs- bzw. Transitionsprozessen im Allgemeinen zurückgreifen.

Ein theoretischer Ansatz im Kontext der Transitionen lässt sich auch in dem von Alfred Schütz erstmals 1972 verfassten Essay über den ‚Fremden‘¹² wiederfinden, der vor allem auch im Hinblick auf die Situation, die sich für jugendliche ‚Grenzgänger*innen‘ ergibt, potenziell

¹² Der ‚Fremde‘ ist keine Person, sondern eine theoretische Figur, weshalb hier nicht gegendert wird.

bedeutsam ist. Schütz (2002) fokussiert darin den Prozess der Annäherung eines ‚Fremden‘ an eine ihm bislang unbekannt soziale Gruppe, in welche dieser sich hineinbegibt, weshalb er den Prozess der Assimilation als die darauffolgende Anpassung des ‚Fremden‘ an ebenjene soziale Gruppe weitgehend außer Acht lässt (vgl. 91).

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Aspekte im Aufsatz Schützes (2002) rekonstruiert und anschließend auf die Transition der ‚Grenzgänger*innen‘ im Schulsystem übertragen. Hierbei wird eine strukturelle Analogie angenommen, zwischen der Situation des ‚Fremden‘ bei Schütz (2002) und den Schüler*innen, die im Jugendalter die Zuweisung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung erhalten und infolgedessen durch den Wechsel¹³ an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gezwungen sind, sich dieser ihnen bislang fremden sozialen Gruppe an ihrer neuen Schule zu ‚näheren‘.

Denn wenngleich Schütz (2002) zwar von einem zumindest rudimentären Zugehörigkeitswunsch seitens des ‚Fremden‘ gegenüber der für ihn neuen sozialen Gruppe ausgeht (vgl. Schütz 2002, 73), besteht für ihn dennoch keine Notwendigkeit einer intrinsischen Motivation für den Übergang in die Situation, in welcher der ‚Fremde‘ auf ebenjene Gruppe trifft, ist doch das Beispiel jüdischer Emigranten aus Europa in die USA während der NS-Zeit gewissermaßen paradigmatisch für Schütz (2002) selbst (vgl. 73).

8.1 Die Krisis des ‚Fremden‘ nach Schütz

Schütz (2002) zufolge bestehen innerhalb sozialer Gruppen sog. „Zivilisationsmuster des Gruppenlebens“ (74), die nur den Mitgliedern dieser jeweiligen Gruppen implizit bekannt sind. Dadurch sind dieselben wiederum befähigt, in ihrem gewohnten Alltag zu handeln (vgl. Schütz 2002, 74). Die Handelnden sind dabei weniger sog. ‚Denkende‘, sondern ordnen vielmehr die Welt um sich herum, der eigene Nutzen und damit der subjektive Relevanzrahmen stehen dabei im Vordergrund (vgl. ebd., 75). Schütz (2002) bezeichnet dieses Handeln im Alltagsleben als das „Denken-wie-üblich“ (ebd., 79). Handelnde greifen dabei auf unterschiedliche Relevanzschichten zurück, die vom individuellen Wissensgrad abhängen und so die subjektive Interessenverteilung der Individuen bilden. Schütz (2002) unterscheidet dabei, in Rekurs auf William James, zwei Arten des Wissens, zum einen das Vertrautheitswissen und zum anderen das Bekanntheitswissen (vgl. Schütz 2002, 76). Zwischen diesen beiden Zonen des Wissens befinden sich wiederum entsprechende Zonen sog. Nichtwissens. Unter dem Vertrautheitswissen versteht Schütz (2002) das Wissen über Dinge oder Sachverhalte, die, ohne sie zu hinterfragen, als wahr angenommen werden, weshalb sich Individuen entsprechend auf diese Sachverhalte oder Dinge verlassen. Das Bekanntheitswissen hingegen stellt explizites Wissen

¹³ Grundsätzlich gibt es auch für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sog. Inklusionsplätze. Da allerdings 87 % dieser Schüler*innen an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen werden (siehe hierzu Kapitel 3.6), stehen ausschließlich solche Fälle im Fokus der vorliegenden Arbeit.

dar, also geplantes Handlungswissen, mit dem bestimmte Ziele intendiert werden (vgl. Schütz 2002, 76). Das Vertrautheitswissen der Menschen weist dabei, so Schütz (2002), drei Charakteristika auf: Inkohärenz, (Un-)Klarheit und Widersprüchlichkeit (vgl. 76). Die Inkohärenz meint hier die Abhängigkeit der Lebenspläne von Situationen bzw. Entwicklungen und der Persönlichkeitsveränderung. Dadurch beeinflusst findet Schütz (2002) zufolge auch eine andauernde Veränderung des Wissens und damit der Relevanzlinien statt (vgl. 77). Bezüglich der (Un-)Klarheit verweist Schütz (2002) beispielsweise auf Geräte, von denen Menschen wissen, dass sie funktionieren und wie sie zu bedienen sind, von denen sie aber nicht den Anspruch haben, diese bis ins Detail zu verstehen bzw. auf Basis welcher physikalischen Gesetze diese Geräte tatsächlich funktionieren (vgl. Schütz 2002, 77). Zudem sieht Schütz (2002) Widersprüche in Ansichten, die durch verschiedene Rollen von Personen beeinflusst sind, oder von bestimmten Sachverhalten und Orten abhängen (vgl. 78). Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe verfügen nach Schütz (2002) dennoch über ausreichend Wissen, also ‚wie üblich denken‘ zu können, ohne die gegebenen Strukturen in Frage zu stellen. Schütz (2002) führt diese Persistenz wiederum auf drei Faktoren zurück, namentlich die Bedingungen einer relativ statischen Umwelt, ein generelles Vertrauen auf Tradition sowie die kollektive Akzeptanz des in sich widersprüchlichen Vertrautheitswissens (vgl. 79).

Ein solcherart fragiles ‚Denken wie üblich‘ ist daher bereits dann nicht mehr möglich, wenn nur einer dieser drei Faktoren wegfällt, wie etwa im Fall der migrationsbedingten Fremdheit, bei der sich soziale Akteur*innen nicht länger in der ihr vertrauten Umwelt, sondern in einem neuen sozialen Kontext befinden, in dem ihr eigenes Vertrautheitswissen keine kollektive Akzeptanz besitzt. Die hieraus resultierende Dysfunktionalität des ‚Denkens wie üblich‘ verursacht damit jene Situation, die Schütz (2002) als die „*Krisis (des Fremden)*“ (80, H. i. O.) bezeichnet, die von einer „Erschütterung des Vertrauens des Fremden“ (Schütz 2002, 83) begleitet ist, durch die dieser mit der Unzulänglichkeit des eigenen Vertrautheitswissens konfrontiert wird.

Dementsprechend erlebt der Fremde in seiner Annäherung an die Zielgruppe zunächst den Umstand, sich in der sozialen Interaktion mit den Mitgliedern dieser Gruppe nicht mehr auf die ihm bekannten Zivilisationsmuster verlassen zu können. Denn anstelle des für soziale Interaktionen erforderlichen Vertrautheitswissens, welches die soziale Gruppe teilt, verfügt er bestenfalls über Bekanntheitswissen ‚über‘ diese Gruppe, während die zivilisatorischen Muster seiner Herkunftsgruppe gerade keinen intensiven Kontakt mit den Mitgliedern jener sozialen Zielgruppe vorsehen (vgl. Schütz 2002, 83).

Aus diesem Grund ist der ‚Fremde‘, so Schütz (2002), gezwungen, durch induktive Schlüsse aus der Beobachtung der Mitglieder der Zielgruppe, ein neues Repertoire eigener Verhaltensweisen wie auch Reaktionen auf das Verhalten anderer zu schaffen und auf diese Weise seine Annahmen ‚über‘ die Zivilisationsmuster der ihm noch fremden Gruppe zu evaluieren und sich ihre tatsächlichen Muster entsprechend anzueignen (vgl. 88).

Dieser Prozess ist nach Schütz (2002) durch ein Pendeln zwischen Reserve, Distanz, Zögern, Unsicherheit und Misstrauen gekennzeichnet (vgl. 89). Der Fremde befindet sich demzufolge in einem Feld voller Ungewissheit, während das so von ihm aufgebaute Repertoire nicht den Charakter eines impliziten Kennens, sondern vielmehr eines expliziten Wissens aufweist (vgl. Schütz 2002, 88). Erst wenn es dem Fremden gelingt, diese Zivilisationsmuster zu verstehen und auf Basis seines neuen Wissens anzuwenden, so werden letztlich auch „diese Muster und Elemente für den Neuankömmling eine Selbstverständlichkeit“ (Schütz 2002, 91), verfestigen sich also zunehmend zu handlungsleitendem Vertrautheitswissen.

Dann jedoch, so Schütz (2002), „ist der Fremde kein Fremder mehr, und seine besonderen Probleme wurden gelöst“ (92), d. h. die für seine Fremdheit konstitutive Situation wird durch die Übernahme der neuen Muster aufgehoben.

8.2 Die Krisis der ‚Grenzgänger*innen‘

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Konzeptualisierung der Krisis des Fremden, die Schütz (2002) in seinem Essay vornimmt, lassen sich strukturelle Parallelen zwischen dem beschriebenen Prozess der sozialen Annäherung auf der einen und der spezifischen Situation jugendlicher ‚Grenzgänger*innen‘ auf der anderen Seite ausmachen.

Hinsichtlich der Ausgangssituation der sog. ‚Grenzgänger*innen‘ muss dabei berücksichtigt werden, dass die Zuordnung zur neuen sozialen Gruppe, also der Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, im Zwangskontext Schule bzw. Schulsystem stattfindet, d. h. nicht zwangsläufig von einem genuinen Interesse der Jugendlichen selbst motiviert ist. Die Jugendlichen werden vielmehr einer bestimmten sozialen Gruppe zugeordnet und sind daher gezwungen, sich mit dieser neuen Gruppe auseinanderzusetzen.

Nach Schütz (2002) wäre nun also davon auszugehen, dass die bestehenden Zivilisationsmuster der Jugendlichen innerhalb ihrer von dieser neuen sozialen Gruppe verschiedenen Heimatgruppe entstanden sind, weshalb sie lediglich über Wissen ‚über‘ die Personengruppe der Menschen mit sog. Behinderung verfügen können. Gleichsam ist jedoch auch anzunehmen, dass wenngleich jugendliche ‚Grenzgänger*innen‘ nicht unbedingt den von Schütz (2002) beschriebenen Zugehörigkeitswunsch teilen (vgl. 73), dennoch aus der Tatsache des Schulwechsels eine Änderung ihres subjektiven Relevanzrahmens resultiert, da sie nun mit der Personengruppe der Menschen mit sog. Behinderungen direkt in Interaktion stehen.

Die gewohnten Zivilisationsmuster als das den Jugendlichen vertraute ‚Denken wie üblich‘ können damit, so die naheliegende Schlussfolgerung, ihre ohnehin fragile Funktionalität verlieren, sodass es zu jener Erschütterung des Vertrauens der Jugendlichen kommt, die Schütz (2002) als konstitutiv für die Krisis des Fremden ansieht.

Weiter wäre nach Schütz (2002) davon auszugehen, dass sich die Jugendlichen innerhalb des neuen sozialen Kontexts nun zunächst in einer eher beobachtend distanzierten Position

wiederfinden, von der heraus sie ihr Wissen über die Zivilisationsmuster ihrer neuen sozialen Gruppe, also den Mitgliedern ihrer neuen Schule bzw. Schulklasse, evaluieren bzw. das Wissen über diese Muster explizieren müssen.

Demnach wäre also zu erwarten, dass die Jugendlichen in diesem Feld der Ungewissheit, also im Umgang mit anderen sozialen Akteur*innen an ihrer neuen Schule, Verhaltensweisen zeigen, die dem von Schütz (2002) beschriebenen Pendeln zwischen Reserve, Distanz, Zögern, Unsicherheit und Misstrauen ähneln. Gelingt es den jugendlichen ‚Grenzgänger*innen‘ in diesem kontinuierlichen Prozess die Zivilisationsmuster der neuen Gruppe zu verstehen und sich mit ihnen vertraut zu machen, so stellt sich die Frage, ob sie diese Muster anwenden können und vor allem auch wollen, da wie bereits erwähnt der von Schütz (2002) angenommene Zugehörigkeitswunsch hier gerade nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann.

Nach Schütz (2002) würden die neuen Zivilisationsmuster innerhalb dieses Prozesses für die ‚Grenzgänger*innen‘ so letztlich zur Selbstverständlichkeit, wodurch ihre fremdheitskonstitutive Krisis gleichsam überwunden wäre.

Im Hinblick auf die Situation der ‚Grenzgänger*innen‘ ergibt sich daher die Möglichkeit, dass sie aufgrund des Zwangskontexts, in dem sie sich befinden, zwar bemüht sind, die Zivilisationsmuster der Gruppe, der sie zugewiesen werden, zu verstehen, ohne jedoch selbst entsprechend jenen Mustern handeln zu wollen. Auf diese Weise gelänge es ihnen, ihre ursprüngliche Distanz gegenüber der im gesamtgesellschaftlichen Kontext marginalisierten und stigmatisierten Personengruppe der Menschen mit sog. geistiger Behinderung trotz des Schulwechsels und der ihnen attestierten Zugehörigkeit zu dieser Personengruppe aufrechtzuerhalten.

Eine solche Konstellation der permanenten Krisis der ‚Grenzgänger*innen‘, die sich damit nicht nur klassifikatorisch, sondern auch in mikrosoziologischer Hinsicht gewissermaßen zwischen zwei Welten bewegen, kann dabei nicht zuletzt auch durch die spezifischen Bedingungen der außerschulischen Lebenswelt hervorgebracht werden. Denn während der ‚Fremde‘ bei Schütz (2002) in seiner neuen Gruppe letztlich vollends aufgeht, besteht für jugendliche ‚Grenzgänger*innen‘ weiterhin potenzieller Kontakt zu ihrer vorherigen Lebenswelt durch Familie und Freunde, in welcher sie wiederum auf jene Zivilisationsmuster zurückgreifen müssen, die sie sich in der Zeit vor ihrem Wechsel an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angeeignet haben. Da in diesen außerschulischen Kontexten jedoch das für ihre neue soziale Gruppe funktionale Vertrautheitswissen bzw. die hierauf aufbauenden Handlungsmuster unter Umständen mit den dort vorherrschenden Bedingungen von Tradition und kollektiver Akzeptanz inkompatibel sind, befinden sich ‚Grenzgänger*innen‘ damit potenziell in einem unauflösbaren Spannungsfeld zwischen den Mustern ihrer außerschulischen und ihrer schulischen Lebenswelt, für dessen Bewältigung sie auf kein bestehendes Wissen, weder aus der einen noch der anderen Lebenswelt, zurückgreifen könnten.

Empirischer Teil

9 Ziel, erkenntnisleitendes Interesse und resultierende Fragestellungen

Zu Beginn des theoretischen Teils dieser Arbeit wurde bereits der bisherige Forschungsstand zu ‚Grenzgänger*innen‘ dargelegt. Anschließend wurde der Begriff ‚Grenzgänger*in‘ aus verschiedenen theoretischen Perspektiven beleuchtet und im sonderpädagogischen Diskurs verortet. Die bereits dargestellten Gedanken zu ‚Grenzgänger*innen‘ auf theoretischer Ebene zeigen die Komplexität des Phänomens. Aus dem Forschungsstand zu sog. ‚Grenzgänger*innen‘ geht hervor, dass das Phänomen im sonderpädagogischen Diskurs zwar bereits thematisiert, als solches aber weder ausreichend theoretisch konzeptualisiert noch empirisch tatsächlich erforscht wurde.

Die folgenden Kapitel stellen den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit dar. Zunächst wird dabei das erkenntnisleitende Interesse und das daraus resultierende Ziel der Studie mitsamt der Fragestellungen erläutert. Anschließend werden die methodische Vorgehensweise, der Feldzugang unter Berücksichtigung forschungsethischer Aspekte sowie die Erhebung und Auswertung der genutzten Daten beschrieben.

Eine Beschulung an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, welche im stark selektiv aufgebauten Schulsystem die unterste Stufe der Hierarchie darstellt, konfrontiert ‚Grenzgänger*innen‘ nicht zuletzt mit einer veränderten, äußerst heterogenen Mitschüler*innenschaft, die auch Menschen mit komplexen Behinderungen umfasst. Sie befinden sich in einer veränderten sozialen Situation und werden im Jugendalter, in dem die Ausbildung der eigenen Identität eine zentrale Entwicklungsaufgabe darstellt, mit der Differenzdimension ‚behindert sein‘ bzw. ‚behindert werden‘ konfrontiert. Dies kann potenziell zu Identitätszweifeln führen und fordert eine Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrem neuen sozialen Status.

Ziel der Arbeit ist es daher, dieses Wechselerleben der Jugendlichen retrospektiv zu rekonstruieren und damit sowohl aus deren Perspektive Ursachen für ihren Wechsel, Strategien, wie sie mit dem Wechsel umgehen, sowie Perspektiven, die sich für die Jugendlichen aus dem Schulwechsel ergeben, zu analysieren.

Ergänzt wird dies durch die Betrachtung von Inklusions- bzw. Exklusionserfahrungen. Ein zentraler Aspekt ist dabei, wie sog. jugendliche ‚Grenzgänger*innen‘ ihre eigene Schullaufbahn erleben, um zu eruieren, inwiefern ein solcher Schulwechsel subjektive Bedeutsamkeit für die Jugendlichen hat und welche Veränderungen der individuellen Lebenswelt die Jugendlichen beschreiben. Zudem wird der Frage nachgegangen, ob sich überindividuelle Muster in den Verläufen der Schullaufbahnen finden lassen.

Um die eigene subjektive Erlebensweise der betroffenen Schüler*innen in den Fokus zu rücken, gilt es dabei zu rekonstruieren, wie die Jugendlichen selbst die Zuweisung des Förderschwerpunkts sowie den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige

Entwicklung und die damit verbundenen Veränderungen bzw. Konstanten in ihrer Lebensrealität wahrnehmen.

Um herauszufinden, welche Inklusions- bzw. Exklusionserfahrungen mit einem Wechsel an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Jugendalter verbunden sind, werden die folgenden forschungsleitenden Fragestellungen formuliert:

- Wie erleben ‚Grenzgänger*innen‘ ihre Schullaufbahnen?
- Welche individuellen Umgangsweisen zeigen Grenzgänger*innen in der Auseinandersetzung mit ihrem Schulwechsel?
- Gibt es Muster in den Verläufen der Schulwechsel?

Die empirische Bestimmung solcherart Exklusions- bzw. Inklusionserfahrungen stellt eine notwendige Reflexionsgrundlage für die pädagogische Praxis dar. Im sonderpädagogischen Diskurs wurde das Phänomen der ‚Grenzgänger*innen‘ bisher nur recht oberflächlich behandelt, obwohl es jedoch bereits der Sache nach verschiedene Disziplinen innerhalb des Feldes betrifft und daher eine tiefergehende Auseinandersetzung erfordert. Durch die systematische Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen kann außerdem ein Beitrag zur Überwindung einer individualisierenden Sichtweise auf das Problem ‚Grenzgänger*innen‘ geleistet werden, indem die systeminhärente Logik der Genese desselben aufgezeigt wird. Letztlich kann dadurch eine Kritik an der klassifikatorischen Zuweisungsdiagnostik formuliert werden, welche die inhärenten Paradoxien eines Systems offenlegt, das aus der Logik seiner eigenen Ordnung heraus Positionen produziert, die mit dieser selbst unvereinbar sind.

Anknüpfend an die dargelegten Ziele und Fragestellungen wird in der vorliegenden Arbeit beabsichtigt, aus den erhobenen Daten ein Modell über die subjektive Auseinandersetzung mit dem bzw. der Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins zu entwickeln, um darüber eine Typenbildung abzuleiten (siehe hierzu Strauss & Corbin 1996, 8).

In methodischer Hinsicht wird dabei ein qualitativer Ansatz im Sinne der Grounded Theory verfolgt, wie sie von Strauss und Corbin (1996) entwickelt wurde. Ergänzend wird auch deren stärker konstruktivistische Modifikation, die von Charmaz (2014) speziell für den Kontext der Datenerhebung mittels Interviews weiterentwickelt wurde, herangezogen.

Während dabei, entsprechend der terminologischen Differenzierung nach Mey und Mruck (2009), unter einer Grounded Theory generell die aus einer Forschungsstudie entstandene Theorie, also das empirische Resultat der Forschung verstanden wird, bezeichnet der Begriff Grounded-Theory-Methodologie die von Glaser & Stauss 1967 konzipierte Struktur des Forschungsprozess, anhand dessen eine solche Theorie generiert wird (vgl. Glaser & Stauss 2006, 2-6). Die Methoden im Rahmen dieser Methodologie stellen dementsprechend konkrete forschungspraktische Verfahrensweisen, wie beispielsweise das von Strauss und Corbin (1996) entwickelte Kodierverfahren, das Schreiben von Memos und die theoretische Sensibilität, dar.

Im Folgenden wird anhand der Grounded-Theory-Methodologie (weiter GTM) das methodische Vorgehen in der vorliegenden Studie erläutert und begründet, sowie der theoretische Hintergrund, d. h. deren Verankerung im symbolischen Interaktionismus, dargestellt. Anschließend werden zentrale Aspekte, die das methodische Vorgehen nach der genannten GTM ausmachen, sowie deren entsprechende Umsetzung in der vorliegenden Studie erläutert und Modifikationen entsprechend begründet.

9.1 Der symbolische Interaktionismus als theoretischer Hintergrund

Die Anfänge der GTM gehen auf Glaser und Strauss (1967) zurück (vgl. Strauss & Corbin 1996, 9), die beide von jeweils unterschiedlichen Traditionen in ihrer universitären Ausbildung geprägt waren. Glaser vertrat eine vorwiegend positivistische Grundhaltung, die Mey und Mruck (2009) auf seine universitäre Ausbildung unter Einfluss der Columbia School zurückführen. Strauss hingegen folgte der durch den Pragmatismus bzw. spezifischer dem symbolischen Interaktionismus geprägten Chicago School (vgl. 517). Die Zusammenarbeit von Glaser und Strauss führte zunächst zur Entwicklung verschiedener Methoden, die unter dem Begriff Grounded-Theory, im Sinne einer in den Daten verankerten Theorie zusammengefasst wurden. Nach dieser gemeinsamen Arbeit entwickelten beide Forscher die Grounded-Theory-Methodologie entsprechend ihrer unterschiedlichen theoretischen Grundannahmen unabhängig voneinander weiter (vgl. Mey & Mruck 2009, 517; Strübing 2014, 66).

Die vorliegende Arbeit folgt dabei dem von Strauss zusammen mit Corbin entwickelten Ansatz und grenzt sich damit methodologisch von der positivistischen Position Glasers ab (vgl. Strauss & Corbin 1996, Mey & Mruck 2009, 517; Strübing 2014, 66). Dabei stellt für Strauss und mit ihm auch Corbin der symbolische Interaktionismus nach Blumer (1973) den wesentlichen theoretischen Bezugspunkt dar. Blumers symbolischer Interaktionismus, den dieser in Anschluss an Mead entwickelt, folgt dabei drei zentralen Grundannahmen:

1. Menschen handeln gegenüber Dingen auf der Grundlage der Bedeutung, die sie für sie haben. Dabei ist unter Dingen alles zu verstehen, was von Personen wahrgenommen werden kann.
2. Die Bedeutung von solchen Dingen entsteht bzw. wird abgeleitet aus der sozialen Interaktion, die unter Mitmenschen stattfindet.
3. Die Bedeutung wird angenommen bzw. verändert durch die Interaktion, also den Abgleich mit anderen Personen und deren Auffassung eben dieser Bedeutungen (vgl. Blumer 1973, 4-6).

Der symbolische Interaktionismus unterscheidet sich damit grundlegend vom traditionellen Realismus hinsichtlich seiner Theorie über die Konstitution der Bedeutung von Dingen (vgl. Blumer 1973, 6). Der ontologischen Position des Realismus zufolge müsse es sich bei Bedeutungen um einen Bestandteil der objektiven, d. h. subjektunabhängigen Realität handeln (siehe

hierzu auch Lauth & Sareiter 2020, 180), wodurch wiederum Beobachtung zentraler Bestandteil der Erschließung der Bedeutung von Dingen wäre und eben nicht die soziale Interaktion, durch die Bedeutungen Blumer zufolge, erst hervorgebracht werden.

Blumer vertritt die Position, dass im Rahmen von zeichenhaft vermittelter Interaktion, die sowohl inter- als auch intrasubjektiv erfolgen kann, Bedeutung geschaffen und ausgehandelt wird, die wiederum durch neue Perspektiven veränderbar ist (vgl. Blumer 1973, 7).

Nach Blumer können Bedeutungen von Dingen bzw. Objekten letztlich als Produkte symbolischer Interaktion verstanden werden. Diese Objekte können gemäß ihrer Beschaffenheit in drei Kategorien differenziert werden, in physikalische (z.B. Tisch), soziale (z.B. Schüler*in) und abstrakte (z.B. Idee) Objekte (vgl. Blumer 1973, 14). Die Bedeutung von Objekten entsteht wiederum in der Interaktion mit anderen Personen, sie haben also keinen festgelegten Status, sondern werden durch den Gebrauch und die Definition in Interaktionen geschaffen, aufrechterhalten und sind daher potenziell veränderbar. Blumer (1973) formuliert daher die Notwendigkeit des Bestimmens der Objekte aus der Perspektive der Personen, deren Handeln es zu verstehen gilt (vgl. Blumer 1973, 15-16).

Eine Kernvorstellung des symbolischen Interaktionismus bezüglich gesellschaftlicher Strukturen geht dahin, Gruppen generell als Zusammenschluss handelnder Personen zu betrachten. Diese handelnden Personen wiederum können als Individuen, als Mitglied einer Gruppe oder als Vertreter*innen von Institutionen agieren, wobei ihre Handlungen eben von der jeweiligen sozialen Situation präformiert werden, da Blumer zufolge in Gruppeninteraktionen ein andauernder Prozess wechselseitiger Abstimmung aufeinander notwendig ist (vgl. Blumer 1973, 10). Blumers (1973) Auffassung über die Beschaffenheit sozialer Interaktion knüpft an seine anthropologischen Überlegungen an, wobei er sich deutlich von der Kausalitätsannahme der traditionellen Psychologie, gemäß derer bestimmte Faktoren bestimmtes Verhalten hervorbringen, abzugrenzen versucht (vgl. Blumer 1973, 18). Er unterscheidet bezüglich sozialer Interaktion zwei Formen, die symbolische und die nicht-symbolische Interaktion (vgl. Blumer 1973, 12). Die nicht-symbolische Interaktion meint dabei reflexartige Reaktionen, bei denen ein Individuum eben keine Möglichkeit zur Interpretation der auf dieses einwirkenden Reize hat. Die symbolische Interaktion hingegen beinhaltet die Interpretation von Reizen, sofern diese einen zeichenhaften Charakter aufweisen. Dementsprechend sind auch Gesten der symbolischen Interaktion zuzuordnen, weil sie von beiden an der Interaktion beteiligten Akteur*innen interpretiert und entsprechend verstanden werden müssen (vgl. Blumer 1973, 12). Blumer sieht dabei als notwendigen Bestandteil von Interaktion die Perspektivenübernahmefähigkeit von Akteur*innen an, da die Antizipation von Verhalten bzw. eine jeweilige Rollenübernahme zu wirksamer sozialer Interaktion beiträgt (vgl. Blumer 1973, 20-21). Im Kontext gesellschaftlicher Interaktionen bilde, so Blumer (1973), daher die nicht-symbolische einen marginalen Anteil gegenüber der symbolischen Interaktion (vgl. Blumer 1973, 12).

Weiter knüpft Blumer an die Überlegungen über das I bzw. Me nach Mead (vgl. 1972, 172-173) an und formuliert, dass Menschen ein Selbst besitzen, mit dem sie reflexiv, intrapsychisch in Interaktion treten können (vgl. Blumer 1973, 16-17). Handeln wird also auch von der Wahrnehmung der eigenen Person beeinflusst. Dieses Selbst-Objekt ist sowohl durch einen intrapsychischen Aushandlungsprozess als auch durch die Interaktion mit anderen geformt (vgl. Blumer 1973, 17). Auch in diesem Aspekt sieht Blumer die Abgrenzung zur (behavioristischen) Psychologie, die den Menschen als reaktiven Organismus und eben nicht als Handelnden sieht (vgl. Blumer 1973, 18).

Ausgehend von einem solchen Primat der menschlichen Handlungsfähigkeit postuliert Blumer ferner, dass soziale Prozesse des Zusammenlebens die gemeinschaftlichen Regeln schaffen und auch aufrechterhalten und nicht umgekehrt. Dementsprechend werden Institutionen für Blumer in erster Linie durch die Interaktion verschiedener Individuen hervorgebracht, die aufgrund ihrer jeweiligen Position innerhalb dieses Interaktionskontextes unterschiedliche Handlungen vollziehen (vgl. Blumer 1973, 23).

Dabei gelte es zu berücksichtigen, dass alle Individuen ein sog. Set von Bedeutungen mit sich bringen, die sie den Objekten, auf welche die Interaktion gerichtet ist, beimessen. Die Entstehung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von Institutionen bzw. Systemen sei demnach von Interpretationsprozessen, die solcherart Bedeutungen hervorbringen, seitens der verschiedenen Individuen abhängig, die hierauf wiederum ihre Handlungen stützen (vgl. Blumer 1973, 23-24).

Kollektives Handeln werde demnach ermöglicht, indem die Individuen ihre entsprechenden Handlungen aufeinander abstimmen und gehe somit aus wechselseitig interpretierenden Interaktionen der Beteiligten hervor. Ein solches Aufeinander-Abstimmen wird von Blumer (1973) als „gemeinsames Handeln“ (22) bezeichnet und bildet einen wesentlichen Bestandteil menschlichen Zusammenlebens.

Dieses gemeinsame Handeln, welches Blumer auch als Handlungskette bezeichnet, könne den Schein erwecken, als sei die Institution bzw. das System ein eigenständiger Akteur. Gemäß der Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus gehen Handlungen aber notwendig von Personen selbst aus, deren einzelne (Inter-)Aktionen wiederum die jeweiligen Segmente der Handlungskette konstituieren.

Um durch Interaktionen solche Handlungsketten hervorbringen zu können, ist dabei Blumer (1973) zufolge das wechselseitige Erschließen von Interpretations- bzw. Definitionsprozessen, in denen Personen den Dingen Bedeutung zumessen, seitens der Interaktionspartner*innen notwendig, um das Handeln anderer zu verstehen und darauf entsprechend reagieren zu können (vgl. Blumer 1973, 23-26).

Vor dem Hintergrund insbesondere der Foucaultschen (2008, 2019) Arbeiten fällt dabei deutlich auf, dass Blumer die Machtrelationen in solchen Institution außer Acht lässt, da er implizit

einen Rahmen der Interaktion voraussetzt, in dem sich alle Beteiligten als gleichberechtigte Partner*innen begegnen.

9.2 Passung zwischen der Grounded-Theory-Methodologie und der Studie zu ‚Grenzgänger*innen‘

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen zum symbolischen Interaktionismus hervorgeht, vertritt Blumer (1973) die Auffassung, dass handelnde Personen durch ihre intra- bzw. intersubjektive Interaktion Lebensrealitäten und Gesellschaften aktiv gestalten.

Strauss und Corbin (1996) knüpfen hieran insofern an, als dass sie mit ihrer Methodologie das Ziel verfolgen, „Zusammenhänge zwischen Bedingungen, Bedeutung und Handeln“ (9) zu analysieren. Dabei sprechen sie der Handlungs- und auch der Prozessorientierung eine hohe Relevanz zu, denn nur unter Berücksichtigung dieser Aspekte könne der Variabilität und Komplexität gesellschaftlicher Strukturen Rechnung getragen werden (vgl. Strauss & Sorbin 1996, 9 und 23). Die Autor*innen legen ein besonderes Augenmerk auf Veränderung, worunter eine variable bzw. vielfältige Differenz oder Verschiedenheit in Geschehnissen oder Ereignissen verstanden wird (vgl. Strauss & Corbin 1996, 124).

Als Prozess definieren Strauss und Corbin die „Konzeptualisierung von Ereignissen“ (Strauss & Corbin 1996, 119), aus der wiederum eine Erklärung generiert werden kann, weshalb beispielsweise „Probleme im Verlauf von Lebensereignissen auftreten“ (Strauss & Corbin 1996, 119). Die Analyse eines Prozesses zielt dementsprechend auf eine Rekonstruktion der Veränderung, Konstanz oder Rückentwicklung von Interaktionen im Sinne „von Ereignissen, Handlungsweisen oder Geschehnissen“ (Strauss & Corbin 1996, 119) ab.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass niemals ‚alle‘ Veränderungen, die in der Wirklichkeit auftreten, erfasst werden können. Eine Grounded Theory wird dementsprechend auch als „bereichsbezogene Theorie“ (Strauss & Corbin 1996, 146) mittlerer Reichweite bezeichnet (vgl. Mey & Mruck 2020, 514). Sie ist also unweigerlich an eine temporäre Dimension gebunden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 124) und kann nach Strauss und Corbin (1996) sowohl geplante wie auch ungeplante Interaktionen zum Gegenstand haben.

Ein Bestandteil des Kodiervorgangs nach Strauss und Corbin (1996) ist das Erstellen eines paradigmatischen Modells. Die folgende Abbildung 3 zeigt ein stark vereinfachtes paradigmatisches Modell nach Strauss und Corbin (1996) mit Bezug zur vorliegenden Studie (vgl. 78).

Es bestehen dabei Forschungslücken sowohl im Hinblick auf die ursächlichen Bedingungen, dem Phänomen¹⁴ selbst, d. h. der subjektiven Wahrnehmung von Schullaufbahnen der ‚Grenzgänger*innen‘ bzw. deren Bewältigungsstrategien gegenüber ihres Status als ‚Grenzgänger*innen‘ des sonderpädagogischen Systems und damit einhergehenden Veränderungen in

¹⁴ Das Phänomen hat sich im Forschungsprozess selbst erst entwickelt. An dieser Stelle wird das Phänomen, das sich im Verlauf entwickelt hat, genutzt, um die Forschungslücken konkret aufzuzeigen.

deren Lebensrealitäten, als auch in Bezug auf die intervenierenden Bedingungen, Handlungs- und interaktionalen Strategien sowie den daraus resultierenden Konsequenzen.

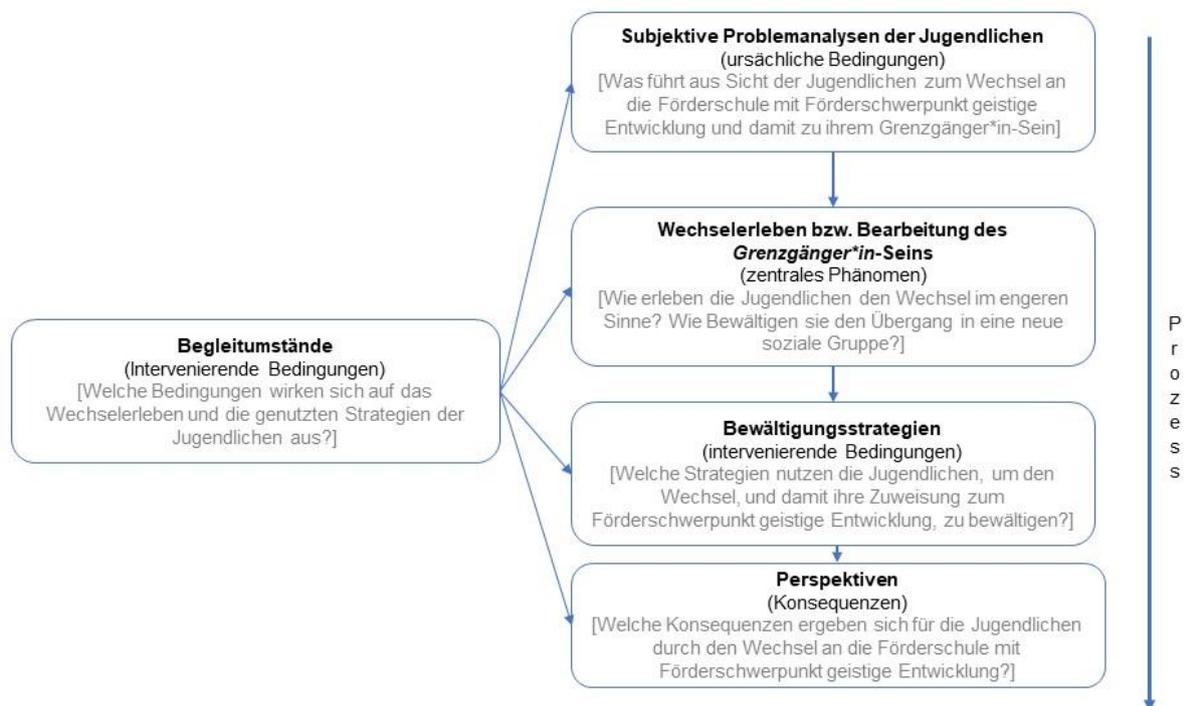


Abbildung 3: Paradigmatisches Modell zur Präzision des Forschungsvorhabens

Abbildung 3 soll auch die Passung zwischen Forschungsvorhaben und Forschungsdesign verdeutlichen. Die Analyse der Prozessstruktur des Untersuchungsgegenstands der ‚Grenzgänger*innen‘ dient dabei zur Rekonstruktion der Veränderungen der individuellen Lebensrealitäten der ‚Grenzgänger*innen‘. Strauss und Corbin (1996) halten bezüglich dieser Prozesshaftigkeit fest, dass Handlungen bzw. Interaktionen als Reaktionen auf veränderte Bedingungen betrachtet werden können (vgl. 122).

Alle interviewten Jugendlichen werden zum Zeitpunkt des Gesprächs an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult und wurden erst im Jugendalter diesem Förderschwerpunkt zugewiesen, wodurch sie allesamt einen solchen Schulwechsel erlebt haben.

Ausgehend davon, dass sich das situative Bedingungsgefüge der Jugendlichen durch diesen Schulwechsel mitunter erheblich wandelt, was wiederum zu einer Veränderung in Bedingungs- und Erlebensweisen führen kann, stellt der Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Jugendalter hier das konstitutive definitorische Merkmal der Interviewpartner*innen dar. Generell können solcherart Veränderungen des Bedingungsgefüges Strauss und Corbin (1996) zufolge eine Reaktionskette auslösen, die zu einer Änderung im Kontext des untersuchten Phänomens und somit wiederum einer „Änderung der Handlung/Interaktion zum Bewältigen, Kontrollieren oder Umgehen mit dem Phänomen unter diesen veränderten Kontextbedingungen“ (Strauss & Corbin

1996, 125) führen kann. Der Begriff Kontext meint dabei „den spezifischen Satz von Eigenschaften eines Phänomens (...) – die Bedingungen –, in den Handlungen eingebettet sind“ (Strauss & Corbin 1996, 107).

Da sich der Schulwechsel letztlich also auf den gesamten Kontext des Phänomens auswirken kann, ist ferner davon auszugehen, dass sich auch potenzielle Veränderungen bzw. Konstanten hinsichtlich der intervenierenden Bedingungen sowie der Konsequenzen ergeben, die sich wiederum innerhalb einer Handlungskette auf einzelne Sequenzen auswirken und dadurch zu neuen Bedingungen führen oder aber die Interaktion unter den bestehenden Bedingungen verändern können.

Letztendlich ist der Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Jugendalter als eine Form von Übergangsphänomen zu bezeichnen, vor dessen Hintergrund die Veränderungen bzw. Konstanten der Lebensrealität der Betroffenen von wissenschaftlichem Interesse sind. Da es gerade solcherart Veränderungsprozesse bzw. Transitionsphänomene sind, die sich nach Strauss und Corbin (1996) als Gegenstand einer Grounded Theory eignen, ist dieser methodische Ansatz hier insgesamt als äußerst geeignet anzusehen (vgl. 131).

Die in Kapitel 14 dargelegten Aspekte des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) liefern dabei für die Autor*innen die erforderlichen methodischen Grundlagen, um einen solchen Übergang in seiner Komplexität und Variation zu verstehen bzw. zu erklären (vgl. 130).

9.3 Forschungsethische Perspektive auf methodische Entscheidungen im Kontext des Feldzugangs

Der Personenkreis der Menschen mit sog. geistiger Behinderung wird, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund menschenverachtender Forschungspraxis zu Zeiten des Nationalsozialismus, bis in die jüngere Vergangenheit hinein aus dem Bereich der empirischen Forschung weitgehend ausgeschlossen (vgl. Dederich 2017, 7). Trotz einer gegenwärtig zunehmenden Aufmerksamkeit für den Personenkreis bleibt eine Forschungspraxis, die explizit dessen subjektive Sichtweise ins Zentrum stellt, bis heute marginal (vgl. Keeley 2015, 108). Auch eine umfangreiche systematische Auseinandersetzung mit forschungsethischen Aspekten sowie den daraus resultierenden methodischen Konsequenzen stellt zum aktuellen Zeitpunkt ein Desiderat dar (vgl. Schuppener, Heusner & Müller 2020, 147; Dederich 2017, 4).

Um der nach wie vor bestehenden gesellschaftlichen Marginalisierung von Menschen mit sog. geistiger Behinderung angemessen entgegenwirken zu können, ist eine systematische Forschungsarbeit zu und mit diesem Personenkreis jedoch unabdingbar, denn ausschließlich dem Personenkreis selbst kann der Expert*innenstatus über die eigene Situation und deren subjektive Erfahrungs- und Verarbeitungsweisen zugeschrieben werden (vgl. Mayring 2016, 66).

Eine solche Erfassung der Sichtweise der betroffenen Subjekte stellt dementsprechend eine notwendige Voraussetzung dar, um auf Basis einer fundierten Annäherung an deren Lebensrealität bzw. ihrer Wirklichkeitsperspektive geeignete Konsequenzen ableiten zu können. Erst damit ist es potenziell möglich, zu einer positiven Veränderung eben dieser Lebenswelten beizutragen (vgl. Seifert 2009, 79; Keeley 2015, 108).

Laut Keeley (2015) tragen dabei die Selbstaussagen von Betroffenen über die eigene subjektive Sichtweise außerdem zu einer Steigerung der Authentizität sowie der Validität von Forschungsdaten bei, da so die perspektivische Verzerrung einer rein externalen Beobachtung reduziert werden kann (vgl. 108). Eine solche Form der wissenschaftlichen Forschung, die neben der Rekonstruktion subjektiven Erlebens zugleich immer auch das Generieren wissenschaftlicher Erkenntnisse ‚über‘ Menschen intendiert, berührt aufgrund ihres Gegenstandes definitionsgemäß gleichsam den größeren Kontext ethischer, d. h. die Angemessenheit intersubjektiver menschlicher Handlungs- bzw. Verhaltensweisen betreffender, Frage- und Problemstellungen.

Um die Perspektive der von Marginalisierung betroffenen Menschen mit sog. geistiger Behinderung angemessen erforschen zu können, ohne dabei durch den Forschungsprozess selbst deren Marginalisierung zu reproduzieren, ist eine Auseinandersetzung mit forschungsethischen Aspekten im Rahmen der Planung und Durchführung der vorliegenden empirischen Untersuchung zu ‚Grenzgänger*innen‘ und deren Perspektive auf ihre individuellen Schullaufbahnen, aus denen gegebenenfalls Typen von ‚Grenzgänger*innen‘ abgeleitet werden können, unabdingbar.

In den folgenden Kapiteln werden daher zentrale Dimensionen sowie Prinzipien einer ethisch reflexiven Forschungspraxis dargestellt und anschließend bezüglich der vorliegenden Studie reflektiert.

9.3.1 Zentrale Dimensionen und Prinzipien der Forschungsethik

Im forschungsethischen Diskurs lassen sich, wenngleich in unterschiedlicher Akzentuierung, bestimmte zentrale Dimensionen und Prinzipien wiederfinden. Wie Abbildung 4 verdeutlicht, können dabei die beiden sich wechselseitig ergänzenden Dimensionen reflexive Grundhaltung und Menschenbild gewissermaßen als Rahmung der jeweiligen Prinzipien, an denen sich das Handeln innerhalb des Forschungsprozesses orientiert, aufgefasst werden. Dieser Rahmen ist in der Abbildung wiederum verschachtelt dargestellt, um hervorzuheben, dass die reflexive Grundhaltung wiederum Haltung und Menschenbildannahmen von Forscher*innen grundlegend beeinflusst. Innerhalb dieser beiden interdependenten Dimensionen bilden die grundlegenden Prinzipien Freiwilligkeitsprinzip, Nicht-Schadens-Prinzip und Gerechtigkeitsprinzip die Leitlinie für die Gestaltung einer ethisch reflektierten Forschungspraxis. Ausgehend von diesen

Prinzipien lassen sich somit wiederum konkrete Bausteine für die Planung und Durchführung von Erhebungssituationen ableiten.

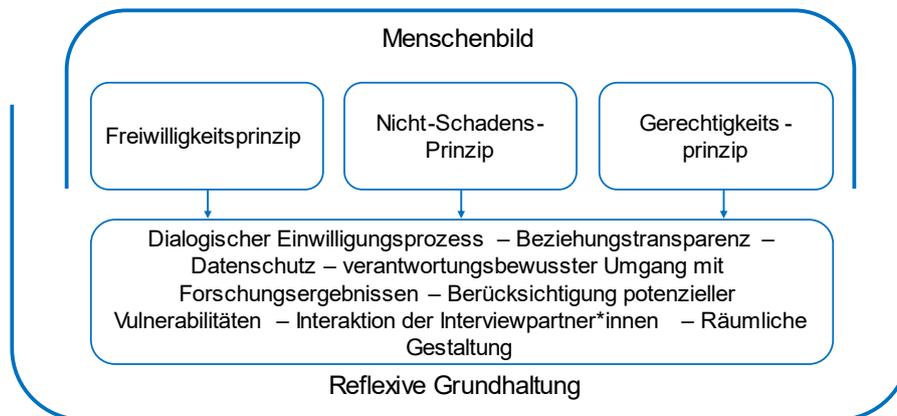


Abbildung 4: Eigene Darstellung zentraler Dimensionen und Prinzipien von Forschungsethik (in Anlehnung an Keeley 2015, Dederich 2017 und Schuppener, Heusner & Müller 2020)

Im Folgenden werden die abgebildeten Dimensionen, Prinzipien und Aspekte getrennt voneinander dargestellt, die Abbildung soll jedoch deren Verwobenheit verdeutlichen. Abschließend wird die Erhebungssituation der vorliegenden Studie näher beleuchtet, indem die Bedürfnisse der Befragten, die Anforderungen an den/die Interviewer*in sowie die konkrete Gestaltung der Interviewsituation reflektiert werden (siehe hierzu Keeley 2015, 111-114).

9.3.2 Reflexive Grundhaltung und Menschenbild

Durch den Prozess des wissenschaftlichen Forschens über Menschen bzw. deren Erlebensweisen befinden sich Forscher*innen, beispielweise während der Erhebung von Daten mittels Interviews in sozialen Interaktionsprozessen, innerhalb derer die eigene Position im Forschungsprozess potenziell auch immer auf diesen rückwirken kann (vgl. Schuppener, Heusner & Müller 2020, 149). So tragen Forschende gleichsam immer auch schon durch die Auswahl von Fällen, das heißt in vorliegenden Arbeit durch die konkrete Auswahl von Interviewpartner*innen, zur Konstruktion dieser Gesprächspartner*innen als für die Erhebung relevant bei (vgl. Schuppener, Heusner & Müller 2020, 150). Aus diesem Grund bezeichnen Schuppener, Heusner und Müller (2020) Reflexivität als eine zentrale wissenschaftliche Grundhaltung, mit der nicht zuletzt auch das Bewusstsein für die Verwobenheit in zeitgenössische Gesellschaftsstrukturen und Machtverhältnisse einhergeht (vgl. 150).

Entsprechende Analogien hinsichtlich der subjektiven Rolle der Forschenden im Forschungsprozess bilden, wengleich dort unter der Bezeichnung der Perspektivität thematisiert, einen wesentlichen Bestandteil auch der Methodologie der im Rahmen der vorliegenden Studie genutzten Methode, der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1990) bzw. der

Weiterentwicklung nach Kathy Charmaz (2014), die somit an die hier dargestellten forschungsethischen Grundlagen generell anschlussfähig sind.

Unter der Perspektivität können besonders auch die Techniken zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität verstanden werden, durch die Forschende lernen ihre eigenen Haltungen und Vorannahmen reflexiv zu durchbrechen. Diese Techniken bilden die wesentlichen Werkzeuge zur Analyse der erhobenen Daten.

Erst durch eine entsprechend reflexive Grundhaltung lassen sich dabei die in der Forschungspraxis implizierten anthropologischen Grundannahmen als das inhärente Menschenbild, welches sich in der Haltung der Forschenden gegenüber den Beforschten widerspiegelt und dementsprechend die methodischen Entscheidungen innerhalb des gesamten Forschungsprozesses beeinflusst (vgl. Schuppener, Heusner & Müller 2020, 150), überhaupt erst erschließen. So gilt es etwa von Seiten der Forschenden, mögliche Differenzen gegenüber den Lebensbedingungen der Teilnehmer*innen in den Blick zu nehmen und auf diese in der Ausgestaltung des Forschungsprozesses zu reagieren. Gleichsam erfordert es eine systematische De-Zentralisierung/Variation der Perspektive auf den Forschungsprozess, um diesen nicht bloß innerhalb der Logik vorgefasster, möglicherweise unbewusster Denkmuster zu begreifen und auf diese zu reduzieren.

Bezüglich der Fragestellung, inwiefern Menschen mit sog. geistiger Behinderung überhaupt in der Lage sind, ihre eigenen Befindlichkeiten und Bedürfnisse auszudrücken, formuliert Keeley einen kategorischen anthropologischen Grundsatz, der auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt: „Prinzipiell ist davon auszugehen, dass alle Menschen Auskunft über ihre Lebenssituation und daraus abzuleitende Bedürfnisse geben können, es kommt nur auf die Methode der Forschung an“ (Keeley 2015, 109), um diese angemessen erfassen zu können. Diesem Grundsatz gemäß fordert Keeley (2015) das methodische Vorgehen an die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden anzupassen, um den Betroffenen zu ermöglichen, „sich als Experte in eigener Sache zu äußern und somit valide Ergebnisse erheben zu lassen“ (Keeley 2015, 109). Insbesondere im Hinblick auf sog. geistige Behinderung ist dabei eine Forschungspraxis erforderlich, in der menschenrechtliche Fragestellungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Marginalisierung expliziert werden, wobei durchaus eine kritische Haltung gegenüber Institutionen eingenommen werden muss, damit „Machtstrukturen, Diskriminierung und Ausschlusspraktiken“ (Schuppener, Heusner & Müller 2020, 149) sichtbar werden. Eine derartige Haltung zeichnet sich dabei nicht zuletzt dadurch aus, dass gesellschaftliche Institutionen hinsichtlich der impliziten Funktionen ihrer Organisation, wie bspw. der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, analysiert werden.

Im Kontext der implizierten Menschenbildannahmen ist zudem auch der von Dederich (2017) diskutierte Einfluss von Erkenntnis- und Verwertungsinteresse auf den Forschungsprozess bedeutsam, da keine sicheren Prognosen über die aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen

und deren Publikation resultierenden Konsequenzen getroffen werden können, weshalb von Seiten der Forschenden eine Reflexion auch über potenzielle Instrumentalisierungen der eigenen Forschung erforderlich ist (vgl. 5).

9.3.3 Ethische Prinzipien der Forschung

Schuppener, Heusner und Müller (2020) zufolge bildet die informierte Einwilligung einen essenziellen Baustein des Freiwilligkeitsprinzips, da die informationelle Selbstbestimmung einen Teil der unveräußerlichen Persönlichkeitsrechte bildet, wodurch jeder Mensch das Recht hat, über die Verwendung seiner/ihrer personenbezogenen Daten zu entscheiden (vgl. iRights.Lab 2017). Die Teilnehmenden müssen daher umfassend über wesentliche Bestandteile der Studie, wie beispielsweise Ziele und Datenschutz, informiert werden. Die Autor*innen gehen dabei davon aus, dass im Fall von Menschen mit sog. geistiger Behinderung die Voraussetzungen für selbstbestimmte Entscheidungen durch gesellschaftsstrukturelle Gegebenheiten beeinflusst sind. Innerhalb des forschungsethischen Diskurses wird in diesem Zusammenhang vor allem auch die generelle Einwilligungsfähigkeit von Menschen mit sog. schwerer oder auch komplexer Behinderung problematisiert, wobei letztlich auch an dieser Stelle die Problematik der Grenzziehung zentral ist. Schuppener, Heusner und Müller (2020) empfehlen daher, eine Einwilligung in die Teilnahme in einem „dialogischen Klärungsprozess“ (149) zu eruieren. Wie Buchner (2008) empfiehlt, ist das informierte Einverständnis auch zu verschiedenen Zeitpunkten im Vorfeld des Interviews wiederholt einzuholen (vgl. 517).

Im Kontext der Freiwilligkeit der Teilnahme sowie der Teilnehmer*innenauswahl bringt, wie im Fall der vorliegenden Arbeit auch, die forschungspraktische Herangehensweise der Gestaltung eines Feldzugangs mittels einer Rekrutierung von Teilnehmer*innen über Institutionen generell einen zusätzlichen notwendigen Reflexionspunkt mit sich. Diesbezüglich schreiben Schuppener, Heusner und Müller (2020), dass „[e]ine (sonder)institutionelle Eingebundenheit und damit zusammenhängende Verhältnisse zwischen Angehörigen, professionellen Akteur*innen und dem Personenkreis selbst (...) Zugänge zu Forschungsprojekten ermöglichen, aber auch explizit verhindern“ (148) können. Laut Schulgesetz fungieren in NRW primär die Schulleitungen als verantwortliche Gatekeeper für Wissenschaftler*innen, d. h. sie entscheiden letztlich über die Möglichkeit der Rekrutierung von Teilnehmer*innen an der jeweiligen Schule (vgl. BASS 2022, §120). Befürchten also Schulleitende, dass durch die angefragte Studie die eigene Institution in die Kritik geraten könnte, so kann nicht ausgeschlossen werden, dass Fälle möglicherweise unterschlagen werden (vgl. Buchner 2008, 518). Ebenfalls denkbar ist auch, dass Schulleitungen die Teilnahme an Studien aufgrund der Sorge vor damit verbundenen Belastungen für das Kollegium ablehnen. Eine klare und transparente Kommunikation zwischen Forschenden und Schulleitungen bezüglich der Ziele sowie des Aufwands für Kolleg*innen ist daher hoch relevant.

Das sog. Nicht-Schadens-Prinzip lässt sich im forschungspraktischen Imperativ zusammenfassen, „dass Menschen vor Instrumentalisierung, körperlichem und seelischem Schaden und unfairer Verteilung von Nutzen, Lasten und Risiken geschützt werden müssen“ (Dederich 2017, 6). Den Teilnehmenden dürfen also zu keinem Zeitpunkt Nachteile durch die Teilnahme an Forschungsprojekten entstehen (vgl. Dederich 2017, 6; Buchner 2008, 517). Dederich (2017) merkt dazu auch an, dass von den Forschenden durch deren Forschungstätigkeit durchaus auch unbewusst „positive oder negative Effekte bzw. Wirkungen“ (5) auf Seiten der Teilnehmenden erzeugt werden. Die Tragweite solcher unbewussten Einwirkungen kann bei einzelnen Teilnehmenden gegebenenfalls vor dem Interview nicht vollständig überblickt werden. Forschende sollten daher über ein entsprechend hohes Maß der Gesprächsführungskompetenz sowie eine hohe reflexive Aufmerksamkeit bezüglich potenziell sensibler Themenfelder verfügen (vgl. Buchner 2008, 521). Buchner (2008) und Keeley (2015) weisen explizit darauf hin, sowohl Charakter als auch Dauer der Beziehung zwischen Forschenden und Teilnehmenden transparent darzulegen, um in den Teilnehmenden keine Hoffnungen zu wecken, durch die Teilnahme für sie instantan positive Veränderungen herbeizuführen (Buchner 2008, 517; Keeley 2015, 112). Dabei ist es zum Schutz der Teilnehmenden notwendig darauf hinzuweisen, dass seitens des Forschenden trotz eines gewissen Vertrauensverhältnisses eine nur temporäre, d. h. auf den Forschungsprozess begrenzte Beziehung zu ihnen angestrebt wird, wengleich dafür Sorge zu tragen ist, dass sie beispielsweise in entsprechenden Fällen eine gute Nachbetreuung durch Dritte erhalten. Ein weiterer Aspekt ist die Notwendigkeit der Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung der gewonnenen Daten. Forschende sind sowohl an allgemeine gesetzliche wie auch an spezifische institutionelle Datenschutzbestimmungen gebunden, d.h. sowohl die europäische Datenschutzgrundverordnung als auch die Datenschutzregelungen von Bund und Ländern sowie die Datenschutzbestimmungen der jeweiligen Institutionen sind hier relevant. Es gilt, dass zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf eine Person gezogen werden dürfen, um eben diese Person vor beispielsweise institutionellen Konsequenzen zu schützen. Schuppener, Heusner und Müller (2020) weisen in diesem Zusammenhang auf die spannungsvolle Problematik hin, einerseits die Anonymität der Teilnehmenden zu wahren und andererseits im Rahmen der Auswertung der gewonnenen Daten die „Bedeutsamkeit von Kontextualität und Kontextualisierungen“ (150) umfassend zu berücksichtigen.

Der Begriff des Gerechtigkeitsprinzips bezeichnet wiederum die Forderung der Vermeidung des Ausschlusses möglicher Teilnehmer*innen über das notwendige Maß der wissenschaftlich kriteriengeleiteten Auswahl hinaus. Während letztere einen notwendigen Bestandteil der wissenschaftlichen Forschungspraxis bildet, ohne den die jeweilige Gegenstandsangemessenheit nicht herzustellen wäre, stellt der über diese Notwendigkeit hinausgehende kategorische Ausschluss von Interessierten eine unter ethischen Gesichtspunkten unzulässige, weil ungerichtete Diskriminierung dar, welche es daher zu vermeiden gilt. Die kriteriengeleitete

systematische Auswahl der Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie wird in Kapitel 10.1.5 im Rahmen des theoretischen Sampling dargelegt.

9.3.4 Realisierung forschungsethischer Dimensionen und Prinzipien in der vorliegenden Studie

Die Orientierung an Forschungsethik ist, wie oben erläutert wurde, gerade im Hinblick auf den Personenkreis der Menschen mit sog. geistiger Behinderung von außerordentlicher Relevanz (vgl. Dederich 2017, 4-5), wobei sich potenzielle Spannungen zwischen ethischen Grundsätzen und realen Bedingungen der Forschung insbesondere im Kontext der Institution Schule erheblich zuspitzen können. So wurde in der vorliegenden Studie das individuelle Erleben von Schullaufbahnen sog. ‚Grenzgänger*innen‘, deren Schullaufbahnen eine Überweisung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ab dem 12. Lebensjahr beinhalten, untersucht. Aufgrund dieses schuladministrativen Kriteriums und der in Deutschland bestehenden Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen war davon auszugehen, dass sich diese Personengruppe primär an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung finden lässt. Vor dem Hintergrund fehlender alternativer Möglichkeiten, Teilnehmer*innen dieser Personengruppe für die Studie zu gewinnen, wurden zur Herstellung des Feldzugangs im Rahmen der vorliegenden Studie trotz der oben diskutierten Problematik der Gatekeeper insgesamt 14 Schulen per E-Mail kontaktiert. Dabei wurden den Schulleitenden in einem mehrseitigen Exposé das Erkenntnisinteresse, das Ziel und die Fragestellungen der Arbeit erläutert. Die Rückmeldung der Schulen wird in Kapitel 11.1 im Rahmen des Samplings dargestellt.

In den Gesprächen mit den jeweiligen Schulleitungen wurde deutlich, dass die gewählte Fragestellung teilweise sensible Bereiche der eigenen Berufspraxis bzw. Profession tangiert. Nicht zuletzt auch, weil nach schulgesetzlichen Vorgaben an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ausschließlich Schüler*innen mit sog. geistiger Behinderung beschult werden dürfen, sodass die Präsenz von Schüler*innen an diesen, die aus sonderpädagogischer Sicht keine geistige Behinderung aufweisen, potenziell problematisch ist. Dafür haben in letzter Instanz die Schulleitungen Verantwortung zu tragen. Entsprechenden Sorgen konnte aber durch den Hinweis, dass das Ziel der Studie gerade nicht in der Evaluation der Adäquanz der individuell zugewiesenen Förderschwerpunkte bzw. -orte, sondern eben in der Rekonstruktion des subjektiven Erlebens der Schüler*innen liegt, begegnet werden.

Institutionelle Vorgaben einiger Schulen sahen vor, dass eine nicht zur Institution gehörende forschende Person die potenziellen Studienteilnehmer*innen erst nach entsprechender Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten über das Projekt informieren und deren Einwilligung in die Teilnahme dialogisch eruiieren darf. In einem ersten Schritt wurde daher eine Teilnahmeerklärung an die Erziehungsberechtigten übermittelt, eine entsprechende Vorstellung der Forscherin bei den Schüler*innen fand daraufhin nach Vorlage dieser Erklärungen

statt. Andere Schulen bevorzugten eine andere Reihenfolge, d.h. im Anschluss an die Einwilligung der Schüler*innen, nach der Vorstellung der Forscherin, die Unterlagen den Erziehungsberechtigten vorzulegen. Die Schüler*innen erhielten bei der Vorstellung durch die Forscherin, also im dialogischen Klärungsprozess, umfangreichen Einblick in die Inhalte und Ziele des Projekts und wurden über das Vorgehen, das heißt die Dauer und Anzahl der Interviews, gegebenenfalls weitere Termine zur kommunikativen Validierung, mögliche Folgen und Risiken, die mit der Teilnahme einhergehen, informiert. Um auf die individuellen Fragen der Jugendlichen eingehen zu können, setzte sich die Forscherin einzeln bzw. in kleinen Gruppen mit den Jugendlichen zusammen, stellte die oben genannten Aspekte mündlich vor, gab ihnen ein Schreiben mit Informationen für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten mit und beantwortete in diesem Rahmen ihre Fragen. Die Forscherin hat sich zudem über Rückfragen versichert, dass die Jugendlichen das Vorgehen und die Forschungsziele nachvollziehen konnten.

Eine Erläuterung der Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung der erhobenen Daten gegenüber den Interessierten fand zur besseren Nachvollziehbarkeit anhand von Beispielen statt. Zudem wurde die Datenschutzerklärung, welche eigens in leichter Sprache verfasst ist, mündlich besprochen. Die Schüler*innen erhielten dabei die Möglichkeit, Fragen zu allen genannten Aspekten zu stellen. Im Sinne des Freiwilligkeitsprinzips sollten die Schüler*innen eigens, nach Klärung aller offenen Fragen, über eine Teilnahme entscheiden. Die Entscheidung über eine Teilnahme ist auch unter der Perspektive von Machtfragen zu betrachten, da für die Forscherin nicht endgültig zu rekonstruieren ist, inwiefern die Jugendlichen beispielsweise von Lehrer*innen beeinflusst werden, die Studie zu unterstützen oder aber eine Teilnahme abzulehnen. Letztlich ist vermutlich auch von den individuellen Vorerfahrungen der Jugendlichen abhängig, ob sie sich vielleicht auch trauen zu sagen, wenn sie nicht teilnehmen möchten. Hierzu konnten sich die Interessierten nach Bedarf auch individuelle Bedenkzeit nehmen.

Im Fall einer Teilnahme wurde die Entscheidung der Schüler*innen zur Einwilligung in die Datenschutzerklärung ihrerseits mit einer Unterschrift bestätigt und anschließend an die Erziehungsberechtigten weitergegeben, die ebenfalls noch einmal per Unterschrift die Einwilligung bestätigten. Hieran anschließend erfolgte dann die Vereinbarung von Interviewterminen. Im Rahmen dieses ‚Vorstellungsgesprächs‘ der Forscherin mit den Schüler*innen wurde die Art und Dauer der Forscherin-Teilnehmenden-Beziehung transparent dargelegt. Die dialogische Gestaltung des Einwilligungsprozesses erhöht dabei entscheidend die Möglichkeit zur Einschätzung der tatsächlichen Nachvollziehbarkeit des Studienaufbaus für die Interessierten, um so eine ausreichende Zustimmungsfähigkeit seitens der jugendlichen ‚Grenzgänger*innen‘ aufbauen zu können.

9.3.5 Durchführung von Interviews

Nicht zuletzt auch wegen der im vorangegangenen Kapitel genannten Schutzmaßnahmen erschien es im Rahmen der vorliegenden Studie unmittelbar vor Interviewbeginn notwendig, erneut die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie den verantwortungsbewussten Umgang mit den erhobenen Daten zu betonen. In diesem Zusammenhang merkt Buchner (2008) an, den Einsatz des jeweiligen Aufnahmegeräts zu erklären. Die Interviewpartner*innen wurden darauf hingewiesen, dass auf Fragen, die beispielsweise als unangenehm empfunden werden, nicht geantwortet werden muss (vgl. 523).

Um gegebenenfalls die Anspannung oder auch Nervosität des/der Interviewten zu lösen, empfehlen Keeley (2015) und Buchner (2008), zunächst mit ihnen über Alltägliches zu sprechen (vgl. Keeley 2015, 514; Buchner 2008, 521).

Für den Verlauf des Interviews sind ferner auch die im Vorfeld von Seiten der Forscherin eingeholten Informationen über die Studienteilnehmer*innen sowie deren bisherige Schullaufbahn von Bedeutung. Im Kontext der vorliegenden Studie, die sich mit Schullaufbahnen von ‚Grenzgänger*innen‘ beschäftigt, musste in der Gesprächsführung außerdem davon ausgegangen werden, dass für die Jugendlichen durchaus persönliche und sensible Themen angesprochen werden. Dabei konnte angenommen werden, dass ihre Schullaufbahnen überproportional häufig von Momenten des ‚Scheiterns‘ geprägt sind, weshalb bezüglich der Vulnerabilität während des Interviews ein sensibler Umgang erforderlich ist. Diesbezüglich fassen Schnell & Dunger (2018) zusammen: „Je verletzter/verletzlicher ein Proband ist, desto achtsamer muss die Forschungsdurchführung ausgerichtet sein“ (Schnell & Dunger 2018, 18).

9.3.6 Interaktion mit den Interviewpartner*innen

Um den Bedürfnissen der Interviewpartner*innen gerecht zu werden, ist festzuhalten, dass seitens der Forschenden ein hohes dialogisches Reaktionsvermögen notwendig ist, um in Interviewsituationen angemessen zu agieren (vgl. Keeley 2015, 112).

Forschende müssen verschiedene Sprachregister, unter anderem das der leichten Sprache, bedienen, um gezielt auf die individuellen Bedürfnisse der unterschiedlichen Gesprächspartner*innen eingehen zu können (vgl. Keeley 2015, 112-113). Zudem ist anzunehmen, dass es bei dem Personenkreis der Menschen mit sog. geistiger Behinderung gegebenenfalls schneller zu Überforderung aufgrund von vergleichsweise geringer Konzentrationsfähigkeit kommen kann (vgl. Keeley 2015, 111-112). Die Dauer der Gespräche kann potenziell auch davon beeinflusst werden.

Keeley (2015) verweist in diesem Zusammenhang auch auf Hagen (2002), wonach keineswegs angenommen werden kann,

„einfache Fragen [seien] per se behindertengerecht (...), vielmehr darf nicht ausgeschlossen werden, dass Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung

durchaus in der Lage sein können, komplexe Sinnzusammenhänge zu verstehen, zumal nicht vom aktiven Sprachgebrauch unmittelbar auf das passive Sprachverständnis geschlossen werden kann“ (Hagen 2002, 300).

Keeley (2015) ergänzt, dass Jugendliche besonders während Gesprächen, in denen ihre individuelle Lebenswelt im Zentrum steht „häufig in der Lage [sind], auch komplexere Fragestellungen zu verstehen und nicht nur konkrete Aspekte zu beantworten“ (Keeley 2015, 111). Generell empfiehlt Keeley (2015) auch auf Visualisierungen zurückzugreifen, um Verständnisproblemen vorzubeugen und die Gesprächsbereitschaft zu erhöhen (vgl. 109).

Benötigt ein*e Interviewpartner*in für ihre/seine Antwort mehr Zeit, so gehört es auch zur Kompetenz der Interviewenden, eben diese Zeit einzuräumen und die gegebenenfalls entstehende Stille auszuhalten (vgl. Mey & Mruck 2011, 573). Es muss von den Interviewenden selbst abgewogen werden, ob die gestellte Frage verstanden wurde oder ob gegebenenfalls eine Reformulierung notwendig ist (vgl. Buchner 2008, 523).

Trotz der Orientierung an einem Leitfaden ist es ferner notwendig, ein authentisches Sprachgeschehen zu ermöglichen. Diesbezüglich betont Buchner (2008), dass einerseits eine umfassende Kenntnis des Leitfadens seitens der interviewenden Person unabdingbar und andererseits aber ebenso erforderlich ist, während des Interviews das eigene Vorgehen zu reflektieren und die Fragen dementsprechend dem Verlauf des Gesprächs anzupassen (vgl. Buchner 2008, 521).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Interviews von der Forscherin selbst durchgeführt. Da die Forscherin eine externe Person ist, ergab sich für die Jugendlichen durch die Teilnahme keine direkte Abhängigkeitsbeziehung. Daher wurde davon ausgegangen, dass eine Verzerrung des Antwortverhaltens aufgrund angenommener sozialer Erwünschtheit zumindest teilweise reduziert werden konnte (vgl. Buchner 2008, 524). Doch gleichzeitig würde auch unter die soziale Erwünschtheit fallen, wenn Jugendliche sich vor allem vor einer externen Person entsprechend angepasst inszenieren wollten. Der Aspekt der sozialen Erwünschtheit bedurfte daher einer besonderen Reflexion, denn letztlich konnte zu keinem Zeitpunkt vollständig nachvollzogen werden, inwiefern das Handeln von Teilnehmenden (z.B. auch bei der Einwilligung) auf soziale Erwünschtheit zurückzuführen war (vgl. Keeley 2015, 112) und ob beispielsweise die Forscherin trotzdem in einer Lehrer*innenrolle wahrgenommen wurde. Auch aufgrund dieser Problematik wurde zu Beginn des Interviews verdeutlicht, dass die Meinung bzw. Perspektive der Jugendlichen selbst von höchster Wichtigkeit für die Studie ist.

Dabei galt es, nicht zuletzt auch, weil es in den Interviews um Themen und Inhalte geht, die die Interviewten selbst direkt betreffen, den Jugendlichen entsprechende sprachliche Anerkennung entgegenzubringen.

9.3.7 Räumliche Gestaltung der Interviewsituation

Die maximale Reduktion des organisatorischen Aufwands stellt für Keeley (2015, 113-114) ein zentrales Kriterium hochwertiger Forschungspraxis dar. Aufgrund der Eingebundenheit der Schulen im Rahmen der vorliegenden Studie war es naheliegend, die Interviews direkt in der Schule durchzuführen. Die Jugendlichen befanden sich damit einerseits an einem ihnen bekannten Ort, in ihrer alltäglichen Umgebung (vgl. Buchner 2008, 520). Dabei war aber auch zu bedenken, dass Orte wie auch Räume an spezifische Interaktionsgeschehen gebunden sind, mit denen wiederum individuelle Beziehungsgefüge und sich daraus ergebende Machtprozesse verbunden sind (vgl. Keeley 2015, 112), welche andererseits das Verhältnis der Jugendlichen zu diesen Räumen erheblich präformieren und nicht zuletzt auch negativ beeinflussen könnten. Die zur Durchführung der Interviews gewählten Orte sind dementsprechend nicht als neutrale Faktoren anzusehen, mit ihnen sind unter Umständen vielmehr individuelle Erfahrungen verbunden, die bestimmte Formen des Antwortverhaltens möglicherweise erst zulassen oder aber auch gänzlich verhindern können (vgl. Schuppener, Heusner & Müller 2020, 149). Um eine vertrauensvolle und ungestörte Atmosphäre in einem möglichst wenig von Machtgefällen bestimmten Raum¹⁵ zu gewährleisten, ist ein separater Ort, ohne Anwesenheit einer Person, die als institutionelle Vertretung der jeweiligen Schule angesehen werden kann, unabdingbar (vgl. Buchner 2008, 524). Aufgrund der verschiedenen räumlichen Voraussetzungen der Schulen ist diesbezüglich ein gewisses Maß an Flexibilität notwendig (vgl. Buchner 2008, 521). Auch die konkrete Gestaltung des jeweiligen Rauminnern kann wesentlich zu einer angenehmen und positiv besetzten Gesprächsatmosphäre beitragen.

9.3.8 Selbstreflexion der Forschenden zur Durchführung der Interviews

Die mehrjährige Arbeit der Forscherin dieser Studie an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Lehrkraft kann als positiver Faktor hinsichtlich der Gesprächsführung in den Interviews angesehen werden, da das Bedienen verschiedener Sprachregister, besonders mit dem Schwerpunkt der leichten Sprache, eine zentrale Handlungskompetenz ihres Berufsalltags darstellt. Auch das Erkennen von nachlassender Konzentrationsfähigkeit und entsprechende Interventionsmöglichkeiten gehören im Kontext von Unterricht zur pädagogischen Professionalität. Ebenfalls bestand eine gewisse professionsbedingte Expertise hinsichtlich der dialogischen Rekonstruktion nicht immer unmittelbar nachvollziehbarer subjektiver Sinnzusammenhänge sowie auch der Klärung semantischer Ungenauigkeiten aufgrund unterschiedlicher konkreter verbaler Artikulationsmöglichkeiten. Buchner (2008)

¹⁵ Auch wenn ein Gespräch auf Augenhöhe geführt werden soll und von der Forscherin letztlich unter Berücksichtigung forschungsethischer Prinzipien ‚keine‘ Macht ausgeübt wird, ist den Gesprächen dennoch ein Machtgefälle zwischen erwachsener Forscherin und den Jugendlichen mit zugewiesener Behinderung inhärent. Durch die Haltung der Forscherin soll vermittelt werden, dass der Raum maximal machtfrei ist und die Jugendlichen jederzeit auch die Möglichkeit haben, das Gespräch abzubrechen oder auf einzelne Fragen nicht zu antworten.

verweist diesbezüglich auf das Erfordernis eines hohen Maßes an Sensibilität, Spontaneität und Einfühlungsvermögen (vgl. Buchner 2008, 521), was im Rahmen einer Interviewer*innen-Schulung im Vorfeld der Erhebung mit drei verschiedenen ‚Grenzgänger*innen‘ geübt wurde. Gleichzeitig galt es, diese Standortgebundenheit, also die gewohnte Rolle als Lehrkraft, reflexiv zu durchbrechen. Besonders wenn subjektive Sinnzusammenhänge zunächst als leicht einzuordnen wirken, sollte gerade diese Annahme als Warnung dienen und in den Interviews entsprechende Nachfragen gestellt werden. Besonders wichtig war aufgrund dieser bestimmten Rolle, die im beruflichen Alltag ausgeübt wird, eine Haltung von Fremdheit zu wahren. Bei der Reflexion der im Rahmen der Interview*innenschulung durchgeführten Interviews, also vor dem Hintergrund des fehlenden Handlungsdrucks beim Anhören der Sequenzen, wurde erneut deutlich, dass das Führen von Interviews sich stark von alltäglichen unterrichtlichen Gesprächen unterscheidet. Bei der Reflexion dieser Übungsinterviews kamen im Nachhinein viele Fragen auf, die in der Situation nicht präsent waren. Um die Interviewer*in-Rolle darüber hinaus zu üben, wurde das Interview in ähnlicher Form mit weiteren, erwachsenen Personen und anschließend mit zwei weiteren jugendlichen ‚Grenzgänger*innen‘ durchgeführt, die aufgrund der bestehenden Bekanntschaft zu diesen Jugendlichen nicht in der Auswertung berücksichtigt wurden.

10 Zum Sampling und der Datenerhebung

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Feldzugang und somit auch der Zugang zu den möglichen Interviewpartner*innen der vorliegenden Studie ausgeführt. Diese Ausführung ist vor allem vor dem Hintergrund der Reflexion des sog. Samplings von besonderer Relevanz. Im folgenden Unterkapitel werden daher zunächst die generellen inhaltlichen Aspekte des Sampling als solchem dargelegt, welches den zyklischen Prozess sowie die Verwobenheit von Datenerhebung bzw. -analyse und damit wiederum einhergehender, sich permanent weiterentwickelnder Theoriebildung primär bestimmt (vgl. Strübing 2014, 29). Im hieran anschließenden Unterkapitel wird das Sampling innerhalb der vorliegenden Studie dargelegt und reflektiert.

10.1 Schwerpunkte des Sampling nach Strauss & Corbin und Charmaz

Wie bereits in Kapitel 9 dargelegt, stellen die methodologischen Ansätze von Strauss und Corbin (1996) sowie Charmaz (2014) die zentralen methodischen Bezugspunkte der empirischen Studie und somit auch des Samplings dar. In Übereinstimmung mit Charmaz (2014) betonen Strauss und Corbin (1996) dabei, dass der Prozess des Samplings wesentlich den analytischen Prozess von Datenerhebung, -auswertung und der daraus resultierenden Generierung einer Grounded Theory bestimmt (vgl. ebd., 150). Mey und Mruck (2020) bezeichnen das Sampling daher auch als einen der essenziellen Bestandteile des methodischen Vorgehens einer Grounded Theory (vgl. ebd., 521).

Die Autor*innen Strauss und Corbin (1996) definieren das theoretische Sampling dabei als Auswahl einer Datenquelle oder auch eines Falls „auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz, für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (ebd., 148). Eine bestätigte theoretische Relevanz kann hier bedeuten, dass Konzepte wiederholt im Datenmaterial zu finden sind oder aber fehlen (vgl. ebd., 149). Ferner weisen sie darauf hin, dass Interviewpartner*innen im Kontext des Samplings nicht als Personen, sondern stattdessen als Vorkommnisse, d. h. konkrete Bündelungen von situativ spezifischen und wandelbaren Handlungen und Interaktionen ausgewählt werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 149).

10.1.1 Phasen des Samplings

Ebenso wie das Kodieren ist auch das Sampling in struktureller Hinsicht nicht als linear aufeinanderfolgende Stufen, sondern als zyklischer Prozess zu verstehen. Das theoretische Sampling wird durch Fragen und Vergleiche geleitet, die während der Analyse entstehen. Analyse und Sampling folgen also wiederholt aufeinander, „wobei die Analyse die Datensammlung leitet“ (Strauss & Corbin 1996, 150). Strauss und Corbin (1996) differenzieren in diesem Zusammenhang, anders als Charmaz (vgl. 2014,197), nicht zwischen einem anfänglichen Sampling und einem theoretischen Sampling. Das theoretische Sampling nach Strauss und Corbin (1996) ist vielmehr direkt an deren Kodierverfahren angelehnt, sodass bei allen drei Kodierschritten, dem offenen, axialen und selektiven Kodieren, jeweils andere Aspekte des Samplings in den Vordergrund treten. Dementsprechend unterscheiden sie auch zwischen dem offenen Sampling bezogen auf das offene Kodieren, dem Sampling von Beziehungen und Variationen beim axialen Kodieren, sowie dem diskriminierenden Sampling beim selektiven Kodieren (vgl. ebd., 153-158). Das offene Kodieren zielt nach Strauss und Corbin (1996) dabei darauf ab, „so viele möglicherweise relevante Kategorien wie möglich aufzudecken, einschließlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen“ (ebd., 153). Strauss und Corbin (1996) selbst unterscheiden dabei drei verschiedene Varianten des offenen Samplings, das gezielte, das systematische und das zufällige Sampling.

Ein gezieltes Sampling meint dabei die Möglichkeit, „bewußt Orte, Personen und Dokumente aus(zu wählen)“ (Strauss & Corbin 1996, 155), die von potenzieller Bedeutsamkeit für die Studie sind, um so Daten zu sammeln, die eine vergleichsweise hohe Relevanz versprechen. Beim systematischen Vorgehen hingegen wird eine größere Konsistenz in der Datengewinnung erwartet, da hier Vorkommnisse aufgrund geteilter globaler Eigenschaften, wie etwa der gleichen institutionellen Funktion von Mitarbeiter*innen in verschiedenen spezifischen Einrichtungen, ausgewählt werden. Die Auswahl der Vorkommnisse orientiert sich dabei an Indikatoren für das Vorliegen der betreffenden Kategorien (vgl. Strauss & Corbin 1996, 155).

Bei der zufälligen Vorgehensweise, welche generell davon ausgeht, dass immer auch unerwartete Daten direkt herangezogen werden können, ist wiederum ein spontanes Erkennen der analytischen Bedeutsamkeit dieser Daten unabdingbar.

Wenngleich es dabei vom jeweiligen Forschungsgegenstand, der konkreten Fragestellung sowie dem realen Feldzugang abhängt, welche Vorgehensweise des Samplings während des offenen Kodierens genutzt wird, plädieren Strauss und Corbin (1996) insgesamt für eine Kombination dieser Vorgehensweisen, um so deren jeweilige spezifische Nachteile ausgleichen zu können (vgl. Strauss & Corbin 1996, 156).

Das an das offene Sampling anschließende Sampling im Rahmen des axialen Kodierens hat wiederum zum Ziel, Beziehungen zwischen Kategorien aufzudecken und Variationen innerhalb einzelner dimensionaler Ebenen zu entdecken. Dieses weitere Sampling findet dabei auf der Basis von Konzepten statt, die eine „bestätigte theoretische Relevanz“ (Strauss & Corbin 1996, 148) aufweisen. Hierunter verstehen Strauss und Corbin (1996), dass die Relevanz der Konzepte, die anhand des Datenmaterials entdeckt werden, insofern bestätigt sind, als dass sie entsprechend ausreichend bedeutsam sind, um sie als Kategorien zusammenzufassen bzw. zu bezeichnen (vgl. 148).

Das abschließende diskriminierende Sampling hat eine Verifikation oder auch Überprüfung der entstehenden Theorie zum Ziel. Eine solche Überprüfung kann bspw. „ein Zurückkehren zu alten Orten, Dokumenten und Personen bedeuten oder das Aufsuchen von neuen, von denen man weiß, daß dort die notwendigen Daten erhoben werden können“ (Strauss & Corbin 1996, 158). Auch über das diskriminierende Sampling hinaus kommt der Überprüfung des eigenen Vorgehens im Rahmen der Grounded Theory erhebliche Bedeutsamkeit zu (vgl. Strauss & Corbin 1996, 158), weswegen diese nicht zuletzt eng verknüpft ist mit einer reflexiven Grundhaltung der Forschenden (siehe Kapitel 9.3.8). So weist auch Charmaz (2014) auf die Notwendigkeit einer kritischen und durchaus skeptischen Haltung der Forschenden bezogen auf die sich entwickelnde Theorie hin (vgl. 201).

10.1.2 Theoretische Sensibilität im Kontext von Interviewpools

Einen weiteren wichtigen Schwerpunkt im Rahmen des methodischen Vorgehens legen Strauss und Corbin (1996) auf die sog. theoretische Sensibilität, die sie als „Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (25) definieren. Die Sensibilität gegenüber den Forschungsgegenständen bezeichnen die Autor*innen dabei zu keinem Zeitpunkt als abgeschlossen, sondern sich während des Prozesses immer weiterentwickelnd. Als solche setzt sich die theoretische Sensibilität im Kontext der vorliegenden Studie zum einen aus der persönlichen und beruflichen Erfahrung sowie zum anderen aus der Auseinandersetzung mit bestehenden Erkenntnissen innerhalb betreffender fachlicher Diskurse seitens der Forschenden zusammen.

Da zu Beginn des Forschungsprozesses außerdem noch nicht sicher festgestellt werden kann, welche*r Gesprächspartner*in relevante Informationen zum Entdecken bzw. Verdichten von Kategorien liefern kann, empfehlen Strauss und Corbin (1996) Forschenden sich die Möglichkeit des Zurückkehrens ins Forschungsfeld offenzuhalten, also beispielsweise bei Bedarf ein erneutes Gespräch mit Teilnehmenden zu führen (vgl. Strauss & Corbin 1996, 154).

Insbesondere wenn der Zugang zu Orten, Personen oder auch Dokumenten begrenzt ist, stellt sich dabei jedoch generell die Frage, inwieweit das zyklische Vorgehen im Rahmen der Grounded Theory tatsächlich realisiert werden kann.

Im Vorfeld eines Interviews ist immer auch zu prüfen, inwieweit erkannt werden kann, ob dieses wohl relevante Daten enthält, die zur Verdichtung von speziellen Kategorien oder Dimensionen beitragen können (vgl. Strauss & Corbin 1996, 157). Bezüglich einer Datenerhebung durch Interviews verweisen Strauss und Corbin (1996) daher auch auf die Option, mit Interviewpools zu arbeiten. Innerhalb eines Pools haben Forschende die Möglichkeit, gezielt Fälle heranzuziehen, wenn sie als bedeutsam für die Untersuchung erkannt werden sowie den Interviewpool gegebenenfalls durch weitere Teilnehmende zu erweitern (vgl. Strauss & Corbin 1996, 164). Vor dem Hintergrund sich immer weiterentwickelter Sensibilität kann dabei auch eine erneute Analyse von Datenmaterial zu einem späteren Zeitpunkt durchaus sinnvoll sein. Bezogen auf die Zirkularität von Datenerhebung und -auswertung merken Strauss und Corbin (1996) dementsprechend an, dass „sowohl von bereits erhobenen Daten als auch von Daten ausgewählt werden kann, die erst noch gewonnen werden müssen“ (Strauss & Corbin 1996, 152).

10.1.3 Anfängliches und theoretisches Sampling

In Abgrenzung zu Strauss und Corbin differenziert Charmaz (2014), wie bereits erwähnt, zwischen einem anfänglichen Sampling (initial sampling) und dem im weiteren Verlauf relevanten theoretischen Sampling (theoretical sampling). Das anfängliche Sampling stellt dabei einen „point of departure, not of theoretical elaboration and refining“ (Charmaz 2014, 197) dar, da gerade nicht angenommen werden könne, dass Forschende bereits im Vorfeld um die aus den Daten gewonnenen Kategorien wissen, geschweige denn diese bereits in ihrer Fragestellung berücksichtigt haben (vgl. Charmaz 2014, 197). Charmaz spricht daher hierbei nicht von Kategorien, sondern Kriterien, die sich vor dem Eintritt ins Forschungsfeld aus der individuellen Fragestellung ergeben (vgl. Charmaz 2014, 197) und dementsprechend im Vorfeld der Datenerhebung zu einer möglichen Kontrastierung führen. Sie unterscheidet dabei explizit die Kriterien des initial sampling von jenen Kategorien, die während des theoretical sampling entstehen und zum Zeitpunkt des initial sampling letztlich noch unbekannt oder als hypothetisch anzusehen sind. Charmaz (2014) betrachtet dabei das theoretical sampling als eine Konzeptionalisierung der theoretischen Entwicklung der Analyse selbst: „The purpose of theoretical

sampling is to obtain data to help you explicate your categories“ (198). So betont sie auch, dass das theoretische Sampling immer schon die Identifikation von Kategorien voraussetzt: „Because you use it to elaborate and refine you theoretical categories, conducting theoretical sampling depends on having already identified a category“ (Charmaz 2014, 199). Das Vorgehen beim theoretischen Sampling ist somit ein strategisches wie auch systematisches, wobei die Eigenschaften der Kategorien und deren Spannweite der Variationen entwickelt und abgegrenzt werden (vgl. ebd., 199). Um Lücken im Rahmen der Theoriebildung zu füllen und damit eine Sättigung der Kategorien zu erreichen, seien dabei Vorhersagen darüber erforderlich, wo und wie entsprechende Daten generiert werden können (vgl. Charmaz 2014, 199). Solcherart Vorhersagen gingen hervor aus der „immediate analytic work. They are not off-hand conjectures. Rather they emerge from your grounded comparative analysis of earlier data“ (Charmaz 2014, 200). Durch das theoretische Sampling wird also sichergestellt, dass verdichtete Kategorien entstehen sowie entsprechende Beziehungen zwischen Kategorien verdeutlicht und erläutert werden, sodass am Ende des Prozesses eine datengestützte Theorie, eine grounded theory, abgeleitet werden kann. Charmaz (2014) expliziert diesbezüglich, dass es bei der Fallauswahl keineswegs um eine Generalisierbarkeit von Ergebnissen im Sinne der Repräsentativität eines Gesellschaftsausschnittes geht (vgl. 198), wie sie etwa von Mey & Mruck (2009) unter dem Begriff der mittleren Reichweite thematisiert wird (vgl. 514). Mit Strübing (2014) ließe sich hinsichtlich der vorliegenden Studie vielmehr von einer konzeptuellen Repräsentativität (vgl. 32) sprechen. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass keine Generalisierbarkeit auf eine möglichst große Population, sondern stattdessen eine Spezifikation der Bedingungen angestrebt wird, unter denen die untersuchten Phänomene auftreten. Dies bedeutet gleichzeitig auch, dass die entstandene Theorie entsprechenden Änderungen bzw. Anpassungen unterworfen werden muss, sobald veränderte Bedingungen vorliegen (vgl. Strauss & Corbin 1996, 161-162).

10.1.4 Theoretische Sättigung

Das Sampling wird dabei von den Forschenden so lange zirkulär durchgeführt, bis für jede einzelne Kategorie, die aus dem Material generiert wird, eine sog. theoretische Sättigung erreicht ist (vgl. Strauss & Corbin 1996, 159). Eine solche Sättigung meint, dass bezüglich der Kategorien keine neuen Aspekte auftauchen, dass also die Berücksichtigung weiterer Fälle den Gehalt der Kategorie nicht mehr erweitert, womit eine angemessene Dichte der Kategorien vorliegt und zwischen den Kategorien entsprechende Beziehungen ausgearbeitet wurden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 159).

10.1.5 Sampling in der vorliegenden Studie

In der vorliegenden Studie wurde im Rahmen des Feldzugangs im Sinne der Vorgehensweisen nach Strauss und Corbin (1996) zunächst insofern systematisch vorgegangen, als dass ein vorab definiertes Merkmal, nämlich nach dem zwölften Lebensjahr in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und somit auch an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen zu werden, als ausschlaggebendes Merkmal für eine Teilnahme bestimmt wurde. Die Problematik der Gatekeeper wurde bereits in Kapitel 9.3.3 thematisiert, weshalb diese hier nicht erneut dargelegt wird.

Da die Einschätzungen und das Wissen der Lehrkräfte über das subjektive Erleben der teilnehmenden Jugendlichen nicht zwangsläufig mit deren tatsächlicher Gesprächsbereitschaft gegenüber einer ihnen weitgehend fremden Forscherin übereinstimmen, besteht dabei immer die Möglichkeit, dass die Jugendlichen stärker zurückhaltend, oder aber ebenso auch mit größerer Offenheit als angenommen auf die Gesprächssituation reagieren, nicht zuletzt, da hierbei die schulisch bedingte, permanente Bewertungssituation wegfällt.

Auch in der Gesprächssituation selbst kann durch die Kompetenz der Interviewerin der Gesprächsverlauf durchaus beeinflusst werden. Dabei spielen sowohl die Person der Interviewerin als auch entsprechende nonverbale Signale eine wesentliche Rolle. Inwiefern die Jugendlichen auf diese reagieren, ist im Vorfeld ungewiss.

10.1.6 Rolle der Lehrkräfte im Kontext der theoretischen Relevanz der Fälle

Aufgrund der konkreten Realisierung des Feldzugangs im Rahmen der Datenerhebung stellen die Lehrpersonen an den betreffenden Schulen durch ihre vermittelnde Funktion in der Erschließung des Feldes einen zentralen Faktor hinsichtlich der Antizipation bzgl. möglicher Datenquellen dar. So muss beispielsweise angenommen werden, dass Lehrpersonen gerade im Fall von Schüler*innen, die erst im Jugendalter an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gewechselt haben, nur eingeschränkt um deren vorherige Schulerfahrungen wissen. Auch kann dabei nicht ausgeschlossen werden, dass im Rahmen des Schulwechsels seitens der Eltern bzw. den Lehrer*innen der vorherigen Schule vereinzelte Informationen absichtlich zurückgehalten wurden, um eine gewisse Unvoreingenommenheit seitens der Lehrkräfte an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gegenüber den Schüler*innen zu wahren. Insofern Lehrpersonen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung primär die in den Schüler*innenakten dokumentierten Informationen über den bisherigen Schulbesuch der sog. ‚Grenzgänger*innen‘ zur Verfügung stehen, ergibt sich wiederum das Problem, dass potenziell sowohl eine perspektivische Verzerrung durch die dokumentierende Lehrkraft wie auch ein genereller Interpretationsspielraum seitens der Lehrer*innen, die Informationen aus den Akten entnehmen, besteht, der im Rahmen der

vorliegenden Studie nicht rekonstruiert werden kann. Daher wurde im Rahmen der vorliegenden Studie auf eine Befragung der Lehrkräfte verzichtet.

Insgesamt ergibt sich somit aufgrund der vermittelnden Funktion der Lehrkräfte eine irreduzible Problematik hinsichtlich der Möglichkeiten, fundierte Vorhersagen, wie sie von Strauss und Corbin (1996) bzw. Charmaz (2014) gefordert werden, darüber zu treffen, wo theoretisch relevante Daten zu finden sind.

10.1.7 Interviewpool der Studie

Wie bereits erwähnt, weisen Strauss und Corbin (1996) bezüglich der Problematik der Ungewissheit, inwiefern weitere Fälle theoretisch relevant sind, auf die Möglichkeit hin, mit einem Interviewpool zu arbeiten:

„Wir meinen, daß Forscher[*innen] intensives theoretisches Sampling innerhalb ihren (sic!) tatsächlichen Daten durchführen können und sollten. Indem sie das tun, stellen sie Vergleiche auf theoretischer Basis an, um dann wie üblich ihre Konzepte zu entwickeln. Diese Verfahren arbeiten gewissermaßen so, als ob ein Interview-Pool sich immer weiterentwickeln oder als ob Interviewpartner entweder überlegt ausgewählt oder als bedeutsam für die Untersuchung erkannt worden wären“ (164).

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Problematik wurde im Rahmen der Studie daher ein Interviewpool erstellt. Zunächst wurden hierzu an drei Schulen Gespräche mit allen sog. ‚Grenzgänger*innen‘ geführt, die zur Teilnahme bereit waren. Zudem wurden die Förder-schwerpunktzuweisungen sowie die Schulwechsel in deren jeweiliger individueller Schullaufbahn auf Basis der Schüler*innenakten erhoben.

Die Gespräche mit den Schüler*innen fanden in den jeweiligen Schulen statt und wurden mittels Tonaufnahmegerät aufgezeichnet. Innerhalb dieses ersten Interviewpools lassen sich die Fälle somit auf Grundlage theoretisch relevanter Konzepte begründet auswählen.

Zudem besteht die Möglichkeit, an beiden Schulen erneut Gespräche mit allen Teilnehmenden zu führen, wenn eine Verdichtung von Kategorien notwendig ist, die während der ersten Gespräche noch nicht thematisiert wurden.

Nach einer ersten intensiven Auseinandersetzung mit den vorhandenen Daten, also nach der zirkulären Arbeit innerhalb dieses Interviewpools, ist eine Erweiterung des Pools durch die Teilnahme von Schüler*innen weiterer Schulen möglich. Auf diese Weise lässt sich durch die Bildung des Interviewpools ein offenes Sampling nach Strauss und Corbin (1996) realisieren.

10.2 Kontrastkriterien im Vorfeld der Erhebung

Wie im vorangegangenen Unterkapitel beschrieben, empfiehlt Charmaz (2014) vor dem Eintritt ins Forschungsfeld den eigenen Ausgangspunkt zu beschreiben und im Rahmen des initialen Samplings aus der Forschungsfrage mögliche relevante Kontrastierungskriterien abzuleiten. Diese Kriterien bieten zudem eine geeignete Grundlage der Erstellung eines Interview-

Leitfadens. Im Folgenden wird daher eine Übersicht der Kontrastierungskriterien dargestellt, was nach Strauss und Corbin (1996) wiederum zu einer erhöhten theoretischen Sensibilität beiträgt (vgl. 25).

Wie in Kapitel 9 dargestellt, lautet die aktuelle Forschungsfrage: Wie bewältigen Jugendliche das ‚Grenzgänger*in‘-Sein? Und auch: Welche Ursachen sehen Jugendliche für ihren Schulwechsel? Inwiefern sind Jugendliche in diesem Kontext mit Inklusions- bzw. Exklusionserfahrungen konfrontiert? Welche individuellen Umgangsweisen zeigen ‚Grenzgänger*innen‘ in der Auseinandersetzung mit ihrem Schulwechsel?

Dementsprechend wird im Folgenden ebenfalls begründet und teilweise anhand von Beispielen dargelegt, weshalb die Kriterien vor dem Hintergrund der Forschungsfrage im Vorfeld der ersten Datenerhebung als relevant erachtet werden. Diese Auseinandersetzung bildet die Grundlage, auf welcher der im folgenden Unterkapitel dargestellte Leitfaden erstellt und mit dem der Interviewpool erhoben wurde.

10.2.1 Anzahl und Art der besuchten Schulen sowie überweisende Schulform

Die Anzahl der von den Schüler*innen bisher besuchten Schulen kann ein erstes, mittels der Schüler*innenakten leicht zu rekonstruierendes, Kriterium darstellen. Dabei ist anzunehmen, dass ein Schulwechsel für Kinder und Jugendliche immer mit einem gewissen Beziehungsabbruch einhergeht, der von Schüler*innen als eine „besondere Form der Belastung durch Diskontinuitätserfahrungen“ (Baumann 2020, 86) erlebt werden kann, gerade wenn sie eine Vielzahl solcher Wechsel durchlaufen haben.

Hinsichtlich solcher Schüler*innen, die Baumann zufolge in der pädagogischen Praxis oftmals als „Systemsprenger“ (Baumann 2020, 9) bezeichnet werden, führt dieser ihre Diskontinuitätserfahrungen auf einen schulsysteminternen „Mechanismus der ‚Zuständigkeitsverweigerung‘“ (Baumann 2020, 52, H. i. O.) zurück, der sich aus der Strukturlogik des aktuellen Schulsystems, d. h. durch das vielgliedrige Schul- und Förderschulsystem, ergibt. Er weist in diesem Kontext ferner darauf hin, dass

„auch innerhalb des Systems der Förderschulen Mechanismen der Verantwortungsdelegation [bestehen], die durch einen Missbrauch der Möglichkeit zur Veränderung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vollzogen werden“ (ebd., 52).

Es kann dabei durchaus angenommen werden, dass solcherart Diskontinuitätserfahrungen, wie Baumann (2020) sie beschreibt, auch bzw. gerade im Fall von ‚Grenzgänger*innen‘ Teil des subjektiven Erlebens der eigenen Schullaufbahn sind. So expliziert Baumann (2020) weiter:

„Eine weitere Risikogruppe (...) in unserem pädagogischen System aber quasi eine ‚Systemsprengerposition‘ einnimmt, sind Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die sich im Schnittfeld von Erziehungshilfe und geistiger Behinderung bewegen. Hier scheint es zunehmend Überschneidungen zu geben, auf die in keinem System passende Konzepte vorliegen.

Stattdessen verweisen sämtliche Förderschwerpunkte der Sonderpädagogik sowie auch die Einrichtungen von Jugendhilfe und Wohnheimbetreuung für Menschen mit Behinderung auf ihre Überforderung und ihre Nicht-Zuständigkeit“ (209).

Im Vorfeld der Erhebung wird daher angenommen, dass Schüler*innen, die eine Mehrzahl von Schulwechsellern durchlaufen, ihre Schulkarriere anders erleben als diejenigen, die eine höhere Kontinuitätserfahrung haben. Dabei kann ebenfalls von Bedeutung sein, welche Schulformen zuvor besucht wurden und damit einhergehend, welche Erfahrungen Jugendliche bereits bezüglich unterschiedlicher Schulkulturen aufweisen (vgl. Helsper & Hummrich 2005, 127).

10.2.2 Anzahl und Reihenfolge der zugewiesenen Förderschwerpunkte

Ein weiteres, ebenfalls aus den Schüler*innenakten zu entnehmendes Kriterium stellt die Anzahl bzw. die Reihenfolge der zugewiesenen Förderschwerpunkte dar.

Da an sog. Verbundschulen Schüler*innen mit den zugewiesenen Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, Lernen oder auch Sprache gemeinsam beschult werden, kann es generell vorkommen, dass Schüler*innen trotz Verbleib an ihrer Schule in einen anderen Förderschwerpunkt wechseln bzw. einen weiteren, zusätzlichen Förderschwerpunkt zugewiesen bekommen. Läge beispielsweise der Förderbedarf bei der Einschulung im Bereich Sprache und würde nach drei Schulbesuchsjahren der Förderschwerpunkt Lernen ergänzt, während wiederum nach ein bis drei weiteren Schulbesuchsjahren zusätzlich der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugewiesen wird, so könnte dies als eine umfassende Form der Steigerung, aufgefasst werden, da so eine Erhöhung bzw. Ausweitung des Förderbedarfs in seiner Gesamtheit von einem Schwerpunkt bis hin zu drei Schwerpunkten, stattfände.

Vor dem Hintergrund der bisherigen fachlichen Arbeiten zum Gegenstand der ‚Grenzgänger*innen‘ (siehe Kapitel 2) ist ebenfalls wahrscheinlich, dass es zur Bündelung von Förderschwerpunkten kommen kann, bei der im Kontext der Überweisung an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung statt mehrerer Förderschwerpunkte der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung diagnostiziert wird, sodass sich deren Anzahl wiederum reduziert.

Die Zuweisung verschiedener Förderschwerpunkte über einen längeren Zeitraum kann ferner auch auf die in Kapitel 4.3 dargelegte diagnostische Ungenauigkeit und die Problematik der Grenzziehung der verschiedenen Förderschwerpunkte hinweisen. Von großer Bedeutung für das Erkenntnisinteresse der Studie wäre an dieser Stelle, ob und wie ‚Grenzgänger*innen‘ selbst die Zuweisung mehrerer Förderschwerpunkte erleben, bzw. ob eine solche Mehrfachzuweisung gegenüber den Betroffenen transparent dargelegt wird und wie die Wahrnehmung der ‚Grenzgänger*innen‘ selbst diesbezüglich ausfällt.

So könnte ein solcher Verlauf einen Kontrast zur Wahrnehmung von Schüler*innen bilden, die zunächst über Jahre hinweg in einem Förderschwerpunkt beschult und anschließend direkt in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen werden.

10.2.3 Pubertät und Identität mit Bezug auf das Lebensalter

Das Lebensalter ist als Kriterium insofern relevant, als dass Jugendliche sich im Lebensabschnitt der Pubertät verstärkt an ihrer Peergroup orientieren (vgl. Berk 2011, 502; Woolfolk 2014, 83-84; Baumann 2020, 118). Dies ist wiederum bedeutsam, da mit dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch eine erhebliche Veränderung der Mitschüler*innenschaft und damit der potenziell bedeutsamen Peers an der eigenen Schule einhergeht. Während solcherart Veränderungen der Peergroup generell durchaus das Potenzial haben, Vorurteile gegenüber Minderheiten zu reduzieren und eine gewisse Sensibilität gegenüber Exklusionsmechanismen aufzubauen (vgl. Crystal, Killen & Ruck 2008, 63; Ziemen 2013, 59; ADS 2008, 74) ergibt sich im Fall sog. ‚Grenzgänger*innen‘ eine insofern anders in der klassischen Kontakthypothese (vgl. Cloerkes 1982, 563) gelagerte Situation, als dass diese aufgrund ihres Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. der Zuweisung des Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zumindest aus administrativer Sicht selbst Teil der Minderheit sind, mit der sie in Kontakt stehen. Hieraus könnten wiederum subjektive Stigmatisierungserfahrungen resultieren.

Durch eine solche Zuweisung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung im Jugendalter werden Schüler*innen in einem für die Identitätsbildung potenziell sensiblen Phase damit zum einen mit einer eigenen Behinderungszuschreibung konfrontiert, während sie zum anderen eine bislang unbekannte Schulkultur sowie neue Mitschüler*innen kennenlernen, die sich hinsichtlich der Differenzlinie Dis-/Ability mitunter erheblich von ihren gewohnten Peers unterscheiden können.

Um die mögliche Bedeutung des Alters für den Diagnostikzeitpunkt bezüglich des subjektiven Erlebens des Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu untersuchen, wird hier eine möglichst große Bandbreite seitens der Teilnehmenden angestrebt. Neben dem Diagnostikzeitpunkt ist letztlich auch das Alter zum Erhebungszeitpunkt sowie die Zeitspanne, die zwischen Diagnostik- und Erhebungszeitpunkt liegt, nicht unerheblich. Diese Zeitspanne kann dabei insofern relevant sein, als dass die Erlebnisse vermutlich umso präsenter sind, je kürzer der Diagnostikzeitpunkt zurückliegt.

10.2.4 Einschneidende Lebensereignisse

Da einschneidende Lebensereignisse wie beispielsweise der Verlust eines Elternteils, temporär potenziell negative Auswirkungen auf schulische Leistung haben können (vgl. Drucks &

Bruland 2019, 15), sind diese ebenfalls als mögliche Kriterien im Sinne von Charmaz (2014) in Erwägung zu ziehen.

Hierbei kann generell angenommen werden, dass schulischer Misserfolg aufgrund einschneidender Lebensereignisse, insbesondere in Kombination mit einer ohnehin bereits belasteten Schullaufbahn, in derart erheblichen Lernrückständen resultieren kann, dass sich Lehrpersonen veranlasst sehen, eine Überprüfung des Förderschwerpunkts vorzunehmen.

10.2.5 Formaler Bildungsabschluss der Eltern und Reproduktion sozialer Ungleichheit

Angesichts erheblicher sozialer Ungleichheiten innerhalb des bundesdeutschen Bildungssystems, die besonders im Kontext von Bildungsübergängen

„durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erzieherinnen und Lehrkräften und ein sozialschichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entstehen oder verstärkt werden können“ (Maaz et. al. 2010, 12),

ist der formale Bildungsabschluss der Eltern ein bedeutsames Kriterium.

Hierbei ist sowohl untersuchenswert, ob ‚Grenzgänger*innen‘ aus entsprechend unterschiedlichen familialen Kontexten ihren Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung jeweils anders erleben, als auch inwiefern Eltern oder Erziehungsberechtigte in der Lage sind, die Verfahren wie beispielsweise die Eröffnung eines AO-SF-Verfahrens nachzuvollziehen und entsprechende Konsequenzen, die mit einer Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einhergehen, vorherzusehen.

10.2.6 Migration

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besteht generell eine Überrepräsentation von Schüler*innen, die einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Klauß 2012, 161-168). Aufgrund potenzieller, mit einem Migrationshintergrund einhergehender sprachlicher Barrieren, besteht einerseits die Möglichkeit, dass die kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen fehlerhaft eingeschätzt werden. Und andererseits ist anzunehmen, dass Eltern und Erziehungsberechtigte aus Familien mit Migrationshintergrund unter Umständen noch nicht bzw. nur auf wenige Erfahrungen mit dem bundesdeutschen Schul- und Förderschulsystem zurückgreifen können, wodurch sie die Zuweisungspraktiken innerhalb desselben aufgrund sprachlicher Hürden nicht angemessen verstehen können, sodass eine größere Abhängigkeit von etwaigen Beratungsangeboten der schulischen Institutionen besteht.

So wäre für die Studie von Bedeutung, ob sich die Wahrnehmung eines Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von teilnehmenden ‚Grenzgänger*innen‘ mit Migrationshintergrund von jener ohne unterscheidet und welche Kategorien dementsprechend gebildet werden können.

10.3 Interviewpool und Sample in der vorliegenden Studie

Das folgende Unterkapitel stellt die Samplebildung und die Zusammensetzung des Samples der vorliegenden Studie dar.

Für die Suche nach Teilnehmenden an den Erhebungen wurden verschiedenen Schulleitungen von Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung per E-Mail kontaktiert. Ziel und Inhalte der Studie wurden als Anhang der Mail in Textform dargestellt und bei Kontaktaufnahme im persönlichen Gespräch erläutert. Von den insgesamt 14 kontaktierten Schulleitungen kam von fünf Schulen auch nach mehrfacher Nachfrage keine Rückmeldung. Zwei Schulleitungen meldeten zurück, dass dort keine ‚Grenzgänger*innen‘ beschult würden und die anderen sieben bekundeten Interesse an einer Teilnahme an der Untersuchung. Von letzteren beteiligten sich letztlich 5 Schulen an der Studie und stellten Kontakt zu verschiedenen Schüler*innen in ihrem Haus her.

10.3.1 Beschreibung des Interviewpools

An den teilnehmenden fünf Schulen sprachen Lehrkräfte Schüler*innen, die nach dem 12. Lebensjahr in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurden an und stellten einen Kontakt zwischen den Schüler*innen und der Forscherin her. Daraufhin wurden alle Jugendlichen, die sich ihrerseits zur Teilnahme am Forschungsprojekt bereit erklärt hatten, interviewt.

Nachdem insgesamt fünfzehn Interviews geführt worden waren, stellte sich bei der Durchsicht der Informationen aus den Schüler*innenakten heraus, dass fünf dieser Teilnehmer*innen bereits im Alter von elf Jahren oder früher an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurden. Da sie somit nicht der hier zugrundeliegenden Bestimmung von ‚Grenzgänger*innen‘ entsprechen, wurden ihre Interviews aus dem Pool genommen. Die anderen zehn Interviewpartner*innen sind in der untenstehenden Tabelle bezüglich der Kontrastkriterien dargestellt.

Insgesamt haben 6 Jungen und 4 Mädchen aus fünf verschiedenen Schulen an der Studie teilgenommen.

	Migrationshintergrund	Formaler Bildungsabschluss der Eltern	einschneidende Lebensereignisse	Pubertät und Identität in Bezug auf das Lebensalter		Anzahl und Reihenfolge der zugewiesenen FSP		Anzahl und Art der besuchten Schulen und überweisende Schulform	
				Ge-spräch	Überwei-sung	Reihenfolge	Anzahl	Art	An-zahl
1	Ben -	Eher niedrig?	-	16	12	LE – GE	2	FS – FS	2
2	Bea -	?	Verlust eines Eltern-teils	17	12	LE – GE	2	FS – FS – FS	3
3	Ole -	?	-	19	15	KF – LE – GE	0+2	GS – FS – FS	3
4	Liz Im Alter von 15 aus dem ehemaligen Jugoslawien	?	-	18	17	? – KF – GE	0+1	GS – SEK – FS	3
5	Max -	?	-	16	12	LE – ES+LE – GE	3	FS – FS – FS	3
6	Lea aus Südasien	?	-	14	13	LE – GE	2	FS – FS	2
7	Teo -	hoch	Drogenkonsum; Unterbringung in Einrichtungen der KJH	18	?	? - KME - GE	2-3	FS – FS	2-3
8	Tim -	?	-	15	14	LE+SQ – GE	3	FS – FS	2
9	Mia -	?	Unterbringung in Einrichtungen der KJH; Aufenthalt in KJP	16	15	LE+SQ – GE	3	FS – FS	2
10	Uli -	Eher niedrig?	Geschwister sind in Einrichtungen der KJH untergebracht	16	13	SQ – LE – GE	3	FS – FS – FS	3

Tabelle 1: Darstellung des Interviewpools

Legende zu Tabelle 1

KF	kein FSP	GS	Grundschule	KJP	Kinder- und Jugendpsychiatrie
0+2	kein FSP, dann 2 FSP	FS	Förderschule	KJH	Kinder- und Jugendhilfe
-	nicht vorhanden	LE	FSP Lernen		Formaler Bildungsabschluss hoch →Universitätsabschluss
?	Unvollständige Daten	GE	FSP geistige Entwicklung		Formaler Bildungsabschluss niedrig →
SQ	FSP Sprache	ES	FSP emotional-soziale Entwicklung		kein Schulabschluss oder Hauptschulabschluss

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Fragen bezüglich des formalen Bildungsabschlusses der Eltern im Rahmen dieser Datenerhebung nur unzureichend geklärt werden konnten, da weder die Lehrkräfte noch die Jugendlichen dazu präzise Angaben machen konnten und keine Befragung der Eltern vorgesehen war. Weil in der Erhebung die Perspektive der Jugendlichen auf ihre eigene Schullaufbahn im Vordergrund steht, und die erhobenen Daten keine Rückschlüsse auf Fragen, die mit dem sozioökonomischen Status der Familien zusammenhängen zulassen, werden diese Themen in der vorliegenden Arbeit weitgehend ausgeklammert. Damit kann diese Arbeit keine empirisch basierten Befunde zur Relevanz des sozioökonomischen Status hinsichtlich der Erfahrungen von ‚Grenzgänger*innen‘ präsentieren, sondern sie fokussiert sich auf die subjektiven Deutungen und aus den vorliegenden Daten ableitbaren Ergebnisse.

10.3.2 Darstellung des Kernsamples

Das Interview mit Ben stellt den Ausgangspunkt der Analyse dar, da das Überweisungsalter von 12 Jahren eines der frühesten innerhalb des Pools ist. Zum Zeitpunkt des Gesprächs war Ben 16 Jahre alt, er besuchte also bereits seit vier Jahren die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Über Ben ist nicht bekannt, dass er mit einschneidenden Lebensereignissen konfrontiert gewesen wäre. Er wurde bis zu seiner Überweisung an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen beschult und hat somit keine Erfahrungen mit dem sog. Gemeinsamen Lernen. Insgesamt wurden ihm in seiner Schullaufbahn demnach zwei verschiedene Förderschwerpunkte zugewiesen, zunächst der Förderschwerpunkt Lernen und anschließend der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, mit dem auch der Schulwechsel einherging.

Ein weiteres Interview, das in die Auswertung aufgenommen wurde, war das Interview mit Liz. Sie bildet in mehreren Aspekten einen Kontrast zu Ben. So ist Liz mit ihrer Familie nach Deutschland eingewandert und besuchte zuvor für mehrere Jahre eine Schule in ihrem Herkunftsland. In Deutschland wurde Liz zunächst an einer Sekundarschule beschult und anschließend direkt in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen. Zum Zeitpunkt der Überweisung war sie bereits 17 Jahre alt, d. h. wesentlich älter als Ben. Zwischen der Überweisung und dem Interview lag bei Liz ca. ein Jahr.

Neben Ben und Liz wurde Bea in das Kernsample aufgenommen, da sie durch den Tod eines Elternteils einen Kontrast im Aspekt einschneidende Lebensereignisse zu den anderen Fällen aufweist. Durch den Fall Bea ist bezüglich der Aspekte Alter bei Überweisung und Alter zum Zeitpunkt des Gesprächs sowie den zugewiesenen Förderschwerpunkten ein minimaler Vergleich¹⁶ zu Fall Ben möglich. Bea hat mit drei besuchten Schulen, genau wie Liz, insgesamt zwei Schulwechsel erlebt, wodurch in einem weiteren Punkt ein minimaler Vergleich möglich ist.

Das Kernsample wurde anschließend um den Fall Ole erweitert, da sich in seiner Schullaufbahn ein sukzessives ‚Herunterreichen‘ bis hin zur Förderschule geistige Entwicklung erkennen lässt. So wurde Ole zunächst regulär an einer Grundschule beschult, anschließend wurde ihm der Förderschwerpunkt Lernen zugewiesen und zu einem späteren Zeitpunkt wiederum der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Mit dem Alter von 15 Jahren bei der Überweisung liegt Ole zwischen Bea/Ben und Liz und ist mit dem Alter von 19 Jahren zum Zeitpunkt des Gesprächs der älteste Teilnehmer. Es liegen, wie bei Ben, circa vier Jahre zwischen Überweisung und Gespräch.

Als letztes Interview wurde das mit Mia in der intensiven Dateninterpretation herangezogen, welche andere einschneidende Lebensereignisse erlebt hat als Bea, sodass hier wiederum ein minimaler Vergleich bezüglich dieses Kriteriums möglich ist. Mit der Überweisung im Alter von 15 Jahren ist ferner ein minimaler Vergleich zu Ole möglich. Bei Mia liegt zudem der Fall vor, dass die Kombination der beiden Förderschwerpunkte Lernen und Sprache erst zu einem recht späten Zeitpunkt im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zusammengefasst wurde, zudem wurde der Förderschwerpunkt Sprache bei keiner/keinem der anderen Jugendlichen diagnostiziert.

¹⁶ Strauss und Corbin (1996) beschreiben als eines der grundlegenden Analyseverfahren „den Vergleich hinsichtlich Ähnlichkeiten und Unterschieden“ (55). Um zu verdeutlichen, dass der Vergleich von Ähnlichkeiten im Vordergrund steht, wird der Begriff minimaler Vergleich genutzt. Das Antonym hierzu ist der maximale Vergleich, der stärker darauf abzielt, in Bezug auf Unterschiede zu vergleichen.

	Ben	Liz	Bea	Ole	Mia
Einschneidende Lebensereignisse	-	-	Verlust Elternteil	-	Unterbringung in Einrichtungen der KJH; Aufenthalt in KJP
Migration	-	Alter: 15; ehemaliges Jugoslawien	-	-	-
Alter bei Überweisung	12	17	12	15	15
Alter bei Gespräch	16	18	17	19	16
Anzahl und Reihenfolge der FSP	LE – GE	? – KF – GE	LE – GE	KF – LE – GE	LE+SQ – GE
Anzahl und Reihenfolge der Schulen	FS – FS	GS – SEK – FS	FS – FS – FS	GS – FS – FS	FS – FS

Tabelle 2 Darstellung des Kernsamples

In Tabelle 2 wurde auf eine farbliche Darstellung der möglichen minimalen bzw. maximalen Vergleiche aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet. Aus der Tabelle geht aber hervor, dass durch diese Einzelfälle eine Aufspannung des Feldes der ‚Grenzgänger*innen‘ möglich ist.

Neben den fünf Interviews, die aufgrund der oben genannten Kontrastierungen der Analyse als Kernmaterial zugrunde liegen, wurden aus dem Interviewpool weitere Interviews ergänzend ausgewertet. Zwei Interviews (Uli und Teo) wurden aufgrund ihrer inhaltlichen und der Audioqualität in der weiteren Auswertung nicht berücksichtigt.

Die Transkripte von drei weiteren Interviews (Lea, Max und Tim) wurden zunächst offen kodiert, um weitere Konzepte und potenzielle Kategorien zu erfassen. Anschließend wurden im Rahmen des selektiven Kodierens die während des offenen Kodierens gefundenen Aspekte mit denen der fünf Interviews aus dem Kernsample verglichen und weiter ausgearbeitet.

Hierbei konnten zentrale Themenkomplexe wie Sanktionen (Fall Max), Mobbing (Fall Tim) und Migration bzw. Sprachbarriere (Fall Lea) erneut vorgefunden werden. Da insbesondere der Aspekt der Mobbing Erfahrungen letztlich in insgesamt vier Fällen (Bea, Mia, Ole, Tim) von Bedeutung war, kann hier die größte Varianz verzeichnet werden. Im Hinblick auf die Relevanz schulischer Sanktionen sowie migrationsbedingter Sprachbarrieren konnten jeweils zwei ähnliche Fälle miteinander verglichen werden, wodurch sich wiederum die Muster in den Bewältigungsstrategien in Zusammenhang mit Sanktionserfahrung, Mobbing Erfahrung und Herausforderungen der Unterrichtssprache Deutsch ergaben (siehe Kapitel 17).

11 Verortung der Interviewform und Konstruktion des Leitfadens

Im Folgenden wird eine Verortung der in der vorliegenden Studie genutzten Interviewform vorgenommen. Daran anschließend werden zentrale Aspekte zur Konstruktion eines Interviewleitfadens nach Charmaz (2014) bzw. Strauss und Corbin (1996) beschrieben. Vor diesem Hintergrund wird der in der vorliegenden Studie genutzte Leitfaden dargelegt.

11.1 Interviewform und Relevanz des Leitfadens

Charmaz (2014) zufolge grenzt sich das leitfadengestützte Interview von einer spontanen Konversation in erster Linie dadurch ab, dass dem Interviewer die im Vorfeld überlegten Fragen helfen, das Gespräch am Thema entlangzuleiten (vgl. Charmaz 2014, 64). Sie unterscheidet dabei drei Frageformen, wobei als erste die open-ended-questions zu nennen sind, die durch Offenheit einen entsprechenden Raum für Entdeckungen seitens der Forschenden bieten sollen. Als zweite Frageform benennt Charmaz die ergänzenden Fragen und präzisiert, dass diese helfen können, „to impart a sense of completion of the interview and to bring its tone and content back to that of an ordinary conversation“ (Charmaz 2014, 68). Unter der dritten Frageform versteht sie die informational background questions, die zu detaillierten Kontextinformationen beitragen können (vgl. Charmaz 2014, 68). Das Planen von Fragen dient dabei insgesamt als Hilfestellung für die Interviewer*innen, um auf einem „smoother, less confrontational way“ (Charmaz 2014, 64) ein leitfadengestütztes Interview zu führen.

In der vorliegenden Studie wird dementsprechend ein leitfadengestütztes Interview geführt. Der Leitfaden bietet eine Sammlung vorformulierter offener Fragen, die zum einen darauf abzielen, dass Interviewpartner*innen Erlebnisse und Erfahrungen aus deren eigener Perspektive erzählen und gleichzeitig gezielt darauf eingeht, ob bestimmte Begriffe wie Gutachten und Behinderung bekannt sind bzw. wie solche verstanden werden.

Für Charmaz (2014) ist innerhalb eines Leitfadens besonders wichtig, die Balance zu halten zwischen einerseits den Themen, die für den zu untersuchenden Gegenstand zunächst relevant erscheinen, also den Fragen, die aus der Fragestellung abgeleitet werden können, und andererseits durch offene Formate ausreichend Raum für Neues, für Entdeckungen zu bieten (vgl. Charmaz 2014, 63; siehe hierzu auch Strauss und Corbin 1996, 152).

Entsprechend des Prinzips der Zyklizität innerhalb der Grounded Theory werden Leitfäden dabei im Laufe der Erhebung kontinuierlich angepasst (vgl. Strauss & Corbin 1996, 150). So empfiehlt Charmaz (2014) etwa, einen Leitfaden jeweils nur für das aktuelle Interview vorzubereiten, damit im Anschluss an die Auswertung dieses Interviews eine Anpassung des Leitfadens erfolgen kann (vgl. 63). Zu Beginn der Erhebung sollte ein Leitfaden dabei maximal offene Fragestellungen enthalten, im weiteren Verlauf können die Fragen zu detaillierteren Diskussionen über das Thema einladen (vgl. Charmaz 2014, 65).

Im Kontext des Interviewpools ist dabei zu berücksichtigen, dass die Interviews auf der Basis eines Leitfadens geführt werden, allerdings ist zu jedem Zeitpunkt eine erneute Befragung möglich, für die potenziell weitere Fragen vorbereitet werden müssen. Anzumerken ist an dieser Stelle auch, dass der Leitfaden im Rahmen der Interviews in erster Linie als Orientierungsgrundlage für das Gespräch dient und während der Interviews jederzeit individuelle Gesprächsnuancen entstehen und entsprechende Nachfragen gestellt werden können, die nicht im Leitfaden abgebildet sind. Strauss und Corbin (1996) weisen hierzu explizit darauf hin, dass ein starres Festhalten an Leitfäden die Möglichkeit ausschließt, eine angemessene „Dichte und Variation der Konzepte zu erreichen“ (Strauss & Corbin 1996, 152).

Eine Möglichkeit, die Sprecherinnenrolle der Interviewerin zu reflektieren, sieht Charmaz (2014) darin, Audioaufnahmegeräte zu nutzen und die transkribierten Interviews entsprechend dahingehend zu untersuchen, ob Fragen funktionieren oder Daten erzwungen werden (vgl. Charmaz 2014, 63). Eine Reflexion der Sprecherinnenrolle sowie des genutzten Leitfadens findet im Rahmen der vorliegenden Arbeit während der Nachbereitung eines jeden geführten Interviews statt und dient somit gleichzeitig einer Anpassung von Interviewfragen als auch der Schulung der Interviewerin.

Wenngleich Schuppner, Heusner und Müller (2020) darauf verweisen, dass bei Erhebungen mit Teilnehmer*innen mit sog. geistiger Behinderung multimethodische Zugänge empfehlenswert sind, um angemessen auf die individuellen Teilnehmer*innen eingehen zu können (vgl. 149; siehe auch Keeley 2015, 109), hat sich im Rahmen einer Vorerhebung gezeigt, dass bei Interviews mit sog. ‚Grenzgänger*innen‘ für ertragreiche Daten keine weiteren Zugänge notwendig sind. Es ist aber dennoch darauf zu achten, dass die Fragen in leichter Sprache formuliert und auch in der Gesprächssituation selbst in entsprechend leichter Sprache reformuliert werden.

11.2 Der Leitfaden

Im Folgenden wird der Leitfaden abgebildet und mit dem Ziel der jeweiligen Aussage bzw. Frage versehen. Dieser Leitfaden bildet die Basis für die Gespräche, deren Transkripte die Datenbasis des Interviewpools darstellen.

Alle abgefragten Konzepte sind zum Zeitpunkt der ersten Gespräche abgeleitet von den in Kapitel 10.2 beschriebenen Präkonzepten und haben zu diesem Zeitpunkt noch keine bestätigte theoretische Relevanz. Deren theoretische Relevanz im Analyseprozess wird in Kapitel 18 reflektiert. Die Phasen des Leitfadens sind angelehnt an die Struktur von Leitfäden nach Misoch (vgl. 2019, 68).

	Redeanteil Interviewerin	Ziel/Anmerkung
Informationsphase	Hallo [Name der Teilnehmenden], ich heiße Annika und arbeite an einem Projekt der Uni Köln.	Begrüßung der Gesprächspartner*innen, erneute Vorstellung der Forscherin Nutzung des Vornamens, um etwaige Distanz aufzuheben und ggf. nicht in einer Lehrer*innenrolle zu agieren
	Deine Teilnahme ist freiwillig, du kannst auch jetzt noch sagen, wenn du nicht teilnehmen möchtest.	Hinweis auf die Freiwilligkeit der Teilnahme (siehe Kapitel 10.3)
	Ich untersuche, was für Erfahrungen Jugendliche an verschiedenen Schulen gemacht haben. Du warst ja nicht nur auf dieser Schule – deshalb bist du ein Experte. Deswegen möchte ich mich heute gerne mit dir unterhalten. Ich habe hier ein paar Fragen aufgeschrieben (Zettel zeigen), damit ich gleich nichts vergesse.	Transparenz bezüglich Ziel der Untersuchung schaffen Erläuterung zur Vermeidung von Unsicherheit
	Ich nehme unser Gespräch auf, weil du mir gleich bestimmt ganz viel erzählst und ich mir alles nochmal in Ruhe anhören möchte.	Hinweis auf Nutzung eines Tonausnahmegeräts (siehe Kapitel 9.3)
	Alles, was wir beide gleich hier besprechen, bleibt bei mir. Deine Lehrerinnen und Lehrer werden von mir nicht erfahren, worüber wir sprechen.	Vermeidung von Antwortverhalten, das durch soziale Erwünschtheit seitens der Lehrkräfte beeinflusst ist, Schaffung eines vertraulichen Rahmens und Einhaltung des Datenschutzes (Anonymität)
	Du kannst bei jeder Frage alles erzählen, was dir dazu einfällt. Wenn du auf bestimmte Fragen nicht antworten möchtest, kannst du auch das einfach sagen.	Berücksichtigung, dass möglicherweise persönliche Themen angesprochen werden und Option des Selbstschutzes (siehe Kapitel 10.3) Implizite Erzählaufforderung

	<p>Wir haben auf jeden Fall genug Zeit, und wenn es heute zu lange dauern sollte, komme ich einfach nochmal an deine Schule.</p> <p>Gerade habe ich viel geredet – jetzt bist du dran, würdest du mir erst einmal ein bisschen von dir erzählen?</p>	<p>Schaffung einer ruhigen und angenehmen Gesprächsatmosphäre;</p> <p>Erzählaufforderung</p>
Aufwärm- und Einstiegsphase	<p>Fragen zur Person</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie alt bist du? 2. Welche Hobbys hast du? 3. Was machst du nach der Schule? 4. Was machst du gerne in den Ferien, wenn du nicht in der Schule bist? 5. Wer gehört zu deiner Familie? Mit wem lebst du zusammen? 6. Wie viele Geschwister hast du? Weißt du, wie alt sie sind und auf welche Schulen sie gehen? 	<p>Erste Fragen über die Person selbst, um ins Gespräch zu kommen;</p> <p>Rückfragen zum Kontext der Schüler*innen, um gegebenenfalls besser auf Aspekte im späteren Verlauf eingehen sowie gezielte Rückfragen stellen zu können</p>
Hauptphase	<p>Du bist ja seit einiger Zeit in der Schule. Wenn Du mal an Deine ganze Schulzeit denkst, wie hast Du sie bisher erlebt?</p>	<p>Narrative Fragestellung, um gegebenenfalls Kategorien ausmachen zu können, die nicht – wie durch den Leitfaden – vorgegeben sind;</p> <p>Maximal offene Fragestellung</p> <p>(Erwartung, dass bei Schüler*innenschaft die Antworten recht kurz ausfallen (Ergebnis der Probe-Interviews), weshalb im Anschluss an die Antwort und ggf. Nachfragen auf den Leitfaden zurückgegriffen wird)</p>

Leitfaden			
Hauptphase	1	Ist etwas in Deiner Schulzeit passiert, das für Dich wichtig ist oder war?	Abfrage konkreter Ereignisse, die subjektiv von Bedeutung sind
	2	Gibt es in deinem Umfeld eine Person, der du vertraust? Wer ist das? (Bei häufigen Wechseln, gibt es eine beständige Person/ein beständiges Umfeld?)	Ggf. Diskontinuitätserfahrung im Feld Schule, daher Frage nach Beziehungen auf Dauer
	3	Wer trifft für dich oder auch mit dir wichtige Entscheidungen?	Inwiefern wird Jugendliche*r in Entscheidungsprozesse einbezogen
	4	Durfdest Du immer mit/auch entscheiden, auf welche Schule du gehst? Wenn ja, inwiefern? Wer hat mit Dir darüber gesprochen?	Inwiefern wird Jugendliche*r in Entscheidungsprozesse einbezogen
	5	Hast Du schonmal mitbekommen, dass ein Gutachten über dich erstellt wurde? Wenn ja, was weißt Du darüber? Wie war das für Dich?	Frage nach Wissen über Gutachten; Inwiefern ist der Prozess der Förderschwerpunktzuweisung gegenüber den Jugendlichen transparent
	6	Wie kam es dazu, dass Du jetzt auf dieser Schule bist?	Frage nach dem Auslöser/Grund der Überweisung aus Sicht der Jugendlichen
	7	Wie war der Wechsel an diese Schule für Dich?	Wahrnehmung des Wechsels – Eigenperspektive
	8	Gibt es etwas, das sich verändert hat?	Frage nach Veränderungen, die ggf. mit dem Wechsel einhergehen
	9	Mit wem lebst Du zusammen? Wie hat Deine Familie auf den Schulwechsel reagiert?	Wahrnehmung des Wechsels – Antizipation der Fremdperspektive (Familie)
	10	Wie war es für Dich und Deine Freunde?	Wahrnehmung des Wechsels – Antizipation der Fremdperspektive (Peers)

	11 Haben sich Freundschaften verändert?	Frage nach Veränderungen, die ggf. mit dem Wechsel einhergehen (bezogen auf Peers)
	12 Gibt es sonst noch Veränderungen, die Dir einfallen?	Frage nach Veränderungen, die ggf. mit dem Wechsel einhergehen
	13 Die Schule heißt Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Was heißt das für Dich?	Frage nach Wissen über Bezeichnung der Schulform
	14 Was heißt Behinderung oder behindert sein für Dich?	Frage nach Wissen über Begriff Behinderung
	15 Hast Du mitbekommen, dass an dieser Schule schonmal Schüler*innen als behindert bezeichnet wurden? Wenn ja, war das eher von Erwachsenen oder von Mitschüler*innen? Hast du das denn als Beleidigung wahrgenommen?	Umgang mit dem Begriff Behinderung bzw. der Zuschreibung ‚behindert sein‘
	16 Wurdest Du selbst schonmal als behindert bezeichnet? Wie findest Du das?	Umgang mit dem Begriff Behinderung bzw. der Zuschreibung ‚behindert sein‘
Ausklang	17 Möchtest du mir sonst noch etwas über deine Schulzeit erzählen?	Offene Antwortmöglichkeit; ggf. werden erneut Kategorien angesprochen, die im Leitfaden nicht abgebildet wurden
	Vielen Dank, dass du dich mit mir unterhalten hast!	Wertschätzung und Danksagung

Tabelle 3: Leitfaden

12 Das Schreiben von Memos

Im folgenden Unterkapitel werden die wesentlichen Aspekte, die forschungspraktische Relevanz des Verfassens sowie die verschiedenen Arten von Memos dargelegt. Das anschließende Unterkapitel bietet einen Überblick über die Organisationsstruktur der Memos in der vorliegenden Studie.

12.1 Die Rolle der Memos bei der Entwicklung einer Grounded Theory

Das Schreiben von Memos ist ein elementarer Bestandteil der Generierung einer Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996, 170; Mey & Mruck 2009, 527; Strübing 2014, 33). So bezeichnen Strauss und Corbin (1996) Memos als die Verschriftlichung des „abstrakten Denkens über die Daten“ (170), weshalb dieses methodische Werkzeug den gesamten Forschungsprozess begleitet. Die Autor*innen weisen dabei explizit darauf hin, dass Forscher*innen das Verfassen von Memos über den Analyseprozess hinweg verändern, sodass die Memos in konzeptueller Hinsicht generell komplexer, dichter und auch genauer werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 170). Folglich kann anhand der Memos letztlich der gesamte Forschungsprozess, mit seinen enthaltenen Daten und damit auch die Entwicklung der Theorie, rekonstruiert werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 170). Das Schreiben von Memos dient unter anderem dem Zweck „eine analytische Distanz zum Material einzunehmen“ (Strauss & Corbin 1996, 170), sie bieten also Raum für freies Assoziieren und Abstraktionen einerseits und die Verankerung im Datenmaterial andererseits (vgl. Strauss & Corbin 1996, 170, 172). Für Strauss und Corbin (1996) ist dabei die konzeptionelle Ebene in den Memos ein zentrales Merkmal. So liegt der Schwerpunkt eben nicht auf der Beschreibung von konkreten Personen oder Ereignissen, sondern auf entsprechender Ableitung von Konzepten, die eben diese Ereignisse darstellen können (vgl. Strauss & Corbin 1996, 175). Charmaz (2014) zufolge kann diese Technik dazu führen, dass Lücken beispielsweise in der Entwicklung von Kategorien oder von Beziehungen verdeutlicht werden und sich daraus weitere notwendige Arbeitsschritte ergeben. Strauss und Corbin (1996) weisen auf den individuellen Charakter von Memos hin, die durchaus vom Forschungsprozess und auch den Forscher*innen selbst abhängig sind. Allerdings sei ein generelles Merkmal von Memos, dass sie „geordnet, fortlaufend, systematisch und für das Ordnen und Herstellen von Querbezügen leicht zugänglich“ (Strauss & Corbin 1996, 172) sein sollen. Eine Veränderung oder Weiterentwicklung von bereits zu einem früheren Zeitpunkt im Forschungsprozess verfassten Memos ist zu jedem Zeitpunkt möglich, d.h. Memos können zum einen fortlaufend erweitert, um den Analyseprozess abzubilden, und zum anderen auch zyklisch überarbeitet werden, um Kategorien entsprechend dicht zu entwickeln (vgl. Strauss & Corbin 1996, 174).

Strauss und Corbin (1996) thematisieren deren Schwerpunktsetzung wiederum in Anlehnung an ihr Kodierverfahren. So dienen Memos während des offenen Kodierens mehr der Erstellung einer Übersicht über die vorhandenen Daten sowie die während dieses Analyseschritts erfassten Codes bzw. ersten Kategorien. Generell unterscheiden die Autor*innen zwischen einer Kode-Notiz und einer theoretischen Notiz, wobei zwischen beiden Notizformen letztlich ein fließender Übergang besteht. Der Unterschied zwischen den beiden Arten von Notizen bildet der Grad der Abstraktion, d.h. ab einem gewissen Abstraktionsgrades würden die Autor*innen ein ursprünglich als Kode-Notiz verfasstes Memo als theoretische Notiz bezeichnen. Zudem

wird auf Planungsnotizen hingewiesen, in denen der Ablauf des Forschungsprozess, während der verschiedenen Analyseschritte, spezifiziert und konkretisiert wird (vgl. Strauss & Corbin 1996, 187).

Bei Memos, die im Kontext des axialen Kodierens verfasst werden, liegt der Schwerpunkt verstärkt auf der Transparenz möglicher Beziehungen zwischen den Kategorien bzw. deren dimensionaler Ausprägung sowie deren Eigenschaften und dem Herstellen von entsprechenden Querbezügen. Dabei können auf der Grundlage von sowohl Kode-Notizen als auch theoretischen Notizen entsprechende Querbezüge hergestellt werden, woraus wiederum zusammenfassende Memos entstehen können (vgl. Strauss & Corbin 1996, 182, 184).

Bezüglich des selektiven Kodierens zeichnen sich Memos und auch Diagramme durch entsprechende Komplexität der sich entwickelnden Theorie aus und bilden somit auch deren Entstehungsprozess ab (vgl. Strauss & Corbin 1996, 187). In diesem Analyseschritt werden demgemäß vorwiegend theoretische Notizen verfasst. Beim selektiven Kodieren wird eine sog. Kernkategorie herausgestellt, der andere Kategorien untergeordnet und entsprechend in Beziehung gesetzt werden. Diese Beziehungen werden im Rahmen von theoretischen Notizen als Hypothesen verfasst (vgl. Strauss & Corbin 1996, 188). Zu diesem recht späten Zeitpunkt der Analyse werden die Planungsnotizen entsprechend spezifisch und dienen vorrangig der Planung möglicher Validierungen der generierten Befunde, sodass sie zu einer Verfeinerung der Theorie beitragen.

Für Strauss und Corbin (1996) ist die Organisationsstruktur von Memos ein weiterer wesentlicher Aspekt. Diese Organisationsstrukturen sind aus heutiger Perspektive im Hinblick auf entsprechend weiterentwickelte Software, stark verändert (vgl. hierzu Strauss & Corbin 1996, 173-174). Auf eine Ausführung dieser Aspekte wird daher an dieser Stelle verzichtet.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Schreiben von Memos letztlich auch als kontinuierliches Protokoll über den gesamten Forschungsprozess, mit Schwerpunkt auf dem analytischen Prozess, bezeichnet werden kann. In diesem permanenten Schreibprozess sind entsprechend alle Entscheidungsprozesse dokumentiert. Strübing (2014) merkt an, dass dieser fortlaufende Schreibprozess auch zu einer Erleichterung des Verfassens von Texten über die Forschung führen kann (vgl. 34).

12.2 Struktur der Memos in der vorliegenden Studie

In der Studie spielen Memos verschiedener Art eine wesentliche Rolle. So wurden vor allem zu den Interviewpartner*innen retrospektiv Memos verfasst, um Eindrücke aus den Interviews abzubilden, die möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt relevant werden könnten. Die zentralen Memos sind im Rahmen der Auswertung jene, durch die die einzelnen Kategorien entwickelt und anschließend miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die Methode des Schreibens wird dabei ausführlich genutzt, um Sinnzusammenhänge verständlich darzulegen

und stetig weiterzuentwickeln. Auch Planungsmemos oder Memos, in denen beispielsweise die begründete Auswahl der Fälle festgehalten ist, sind von großer Bedeutung.

13 Aufbereitung der Daten

In der vorliegenden Studie wird zunächst von allen geführten Interviews, die mittels Tonaufnahmegerät festgehalten wurden, ein vollständiges wörtliches Transkript angefertigt, welches dementsprechend als Textform die Basis für die Analyse bildet. Ein Transkript meint dabei die „Übertragung des Gesprochenen in die Schriftsprache“ (Fuß & Karbach 2019, 13). Eine Beschränkung auf einzelne Interviewausschnitte ist, besonders vor dem Hintergrund des offenen Sampling, in der vorliegenden Arbeit nicht sinnvoll, denn die im Verlauf des Forschungsprozesses steigende theoretische Sensibilität kann den analytischen Blick auf Daten, die zu Beginn als unwichtig eingestuft und daher nicht transkribiert würden, verändern, sodass diese zu einem späteren Zeitpunkt als relevant erachtet werden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 14).

Nach Fuß und Karbach (2019) existieren verschiedene Transkriptionssysteme, deren Unterschiede hauptsächlich darin bestehen, wie die verschiedenen Merkmale der schriftlichen Repräsentation des Gesagten berücksichtigt werden. Sie variieren, so Kuckartz & Rädiker (2019), beispielsweise in „Betonungen, Lautstärke, Sprechpausen, Überlappungen zwischen den Äußerungen verschiedener Sprecher, Dialektfärbungen und paraverbale Äußerungen“ (448). Dresing und Pehl (2017) weisen ferner darauf hin, dass eine Transkription „bei allen Bemühungen um Genauigkeit“ (3) immer eine Form der Reduktion beinhaltet.

In der vorliegenden Studie wird im Rahmen des Kodierverfahrens nach Strauss und Corbin (1996) eine kategoriale Auswertung des Inhalts der Gespräche angestrebt. Da also keine sprachwissenschaftliche Analyse der Transkripte angestrebt wird, besteht keine Notwendigkeit für eine phonetische Transkription, die eine exakte Phonem-Graphem-Korrespondenz zur Grundlage hat (siehe hierzu Fuß & Karbach 2019, 23). Die Transkripte der vorliegenden Studie haben eine Übersichtlichkeit und gleichzeitig eine möglichst genaue Repräsentation der Gesprächssituation zum Ziel, was in der Umsetzung mit den Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2010) angestrebt wird (vgl. 45). Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

Nach anfänglichem eigenem Transkribieren wurden aus forschungsökonomischen Gründen die weiteren Transkripte von einer weiteren Person mit Hilfe der Software f4 Transkript angefertigt. Diese Person hat eine entsprechende Datenschutz- und Schweigepflichtserklärungen unterzeichnet. Die so angefertigten Transkripte wurden von der Forscherin kontrolliert, um im Rahmen der Analyse mit fehlerfreien Transkripten zu arbeiten. Anschließend wurden die Transkripte in die Software MAXQDA importiert.

14 Das Kodierverfahren

Das von Strauss und Corbin (1996) entwickelte Kodierverfahren bildet, neben den bereits beschriebenen Merkmalen und methodischen Werkzeugen wie beispielsweise dem Schreiben von Memos, einen fundamentalen Baustein der Grounded Theory. Das Ziel dieses Verfahrens besteht darin, aus den gewonnenen Daten eine in eben diesen verankerte (grounded) Theorie zu entwickeln. Dementsprechend sehen Strauss und Corbin (1996) die Methode weniger geeignet, um eine bereits bestehende Theorie zu überprüfen, als vielmehr eine tatsächlich bislang unbekannte Theorie zu generieren (siehe hierzu auch Kapitel 10.2).

Unter dem Begriff des Kodierens verstehen Strauss und Corbin (1996) dabei generell, dass „die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (39). Hierzu beschreiben sie (1996) verschiedene Techniken, welche die Forschenden dazu befähigen sollen, die eigenen Vorannahmen bzw. Verzerrungen, die sowohl im Vorfeld der Forschung erworben als auch während des Forschungsprozesses (weiter)entwickelt werden, zu durchbrechen. So soll die Generierung einer dichten Theorie möglich sein, die umfangreiche Erklärungen liefert, und damit letztlich eine Annäherung an die von ihr abgebildete Realität zulässt (vgl. 39). Eine notwendige Voraussetzung hierfür bildet nach Strauss und Corbin (1996) wiederum das Gleichgewicht zwischen kreativer Forschungshaltung und theoretischer Sensibilität (vgl. 40).

Das Kodieren als solches stellt für Strauss und Corbin (1996) eine mikroskopische Untersuchung der Daten dar, die sich in drei Haupttypen des Kodierens unterteilen lässt, das offene, axiale und selektive Kodieren. Diese drei Typen sind dabei keineswegs voneinander getrennte bzw. aufeinanderfolgende Stufen, sondern in einem für die Grounded Theory charakteristischen zyklischen Prozess reziproker Durchdringung der Daten eng miteinander verwoben (vgl. 40).

Die Analyse der, in der Regel für die spezielle Forschung durch künstliche Gesprächssituationen (Interviews) konstruierten Daten, wird von Strauss und Corbin (1996) als Interpretationsarbeit bezeichnet (vgl. 40). Die Analyse folgt demnach keinem Algorithmus, der strikt eingehalten werden kann und damit sicher zu einem antizipierten Ergebnis führt, sondern lässt immer auch innovative Schlüsse aus unerwarteten Informationen innerhalb der Daten zu bzw. sieht diese sogar vor, um so die Flexibilität des Verfahrens aufrechterhalten zu können (vgl. ebd., 41). Als eine grundlegende wichtige Technik benennen Strauss und Corbin (1996) hierbei das Befragen des Datenmaterials, welches sich auch im Zusammenhang mit der jeweiligen Phase des Projekts verändert. Diese Fragen generieren so letztlich Erkenntnisse für die Analyse selbst (vgl. ebd., 41).

Daneben thematisieren Strauss und Corbin (1996) als zentrale Elemente der Grounded Theory auch die sog. theoretische Sensibilität, die im Folgenden ebenso wie die drei Haupttypen

des Kodierens, also das offene, axiale und selektive Kodieren, analytisch getrennt voneinander skizziert werden.

14.1 Theoretische Sensibilität

Die theoretische Sensibilität wurde bereits in Kapitel 10.1.2 vor dem Hintergrund des Interviewpools definiert. Im Kontext der Auswertung der Daten erfordert die theoretische Sensibilität gleichsam auch, dass Forschende ihre Prägung bestehend aus Vorannahmen, bzw. -erfahrungen sowie Kenntnissen aus dem Literaturstudium reflexiv durchbrechen. Sie sind damit aufgefordert, die Daten tiefgehend zu analysieren und dementsprechend auch hinter den offensichtlichen und leicht zugänglichen Anteil der Daten zu blicken. Die theoretische Sensibilität als solche entwickelt sich auch durch die tatsächliche Arbeit am Datenmaterial sowie das Anwenden der von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagenen Techniken, die in den folgenden Unterkapiteln skizziert werden. Angemerkt sei auch, dass die Techniken zur theoretischen Sensibilität bei jedem Typ des Kodierens angewendet werden können. Die Autor*innen nutzen in diesem Kontext die Metapher eines Werkzeugs, um zu verdeutlichen, dass neben der praktischen Nutzung eines Werkzeugs gleichsam auch gelernt werden muss, wann dieses effektiv Anwendung finden kann. Die Techniken können besonders dann eingesetzt werden, wenn Forschende sich in einem analytischen Stillstand befinden und diesen zu durchbrechen versuchen (vgl. Strauss & Corbin 1996, 73).

Die erste dieser Techniken ist das Stellen von Fragen, auf die im Kontext des offenen Kodierens erneut eingegangen wird. Alle Fragen, die Forschende an das Datenmaterial stellen, regen dazu an weitere Fragen zu generieren. Grundlegend sind dabei vor allem die Fragen nach den beteiligten Akteur*innen (Wer?), dem zeitlichen Rahmen (Wann?), den Orten (Wo?), dem Geschehen selbst (Was?), der Logik dieses Geschehens (Wie?), seiner Intensität (Wieviel?) sowie der möglichen Gründe bzw. Ursachen (Warum?).

Weitere Fragen können beispielsweise auf die Zeit bezogen sein, wie die Frage nach der Frequenz, Dauer, Änderungsrate oder dem Timing (vgl. Strauss & Corbin 1996, 60).

Die zweite Technik ist die gezielte Analyse eines Wortes, einer Phrase oder auch eines Satzes. Dabei steht im Vordergrund, über die verschiedenen Bedeutungen nachzudenken und dementsprechend auch verschiedene Lesarten in die Analyse einzubringen. Dadurch können bestehende Sichtweisen aufgebrochen werden, sodass Forschende angehalten sind, die bestehenden Annahmen kritisch zu hinterfragen. Ziel dieser Technik ist es also eine größere Variation an Bedeutungen des Gesagten in den Daten zu entdecken.

Unter der dritten Technik, dem Fortführen der Analyse durch Vergleiche, fassen Strauss und Corbin (1996) weitere Untertechniken zusammen (vgl. 63-70). Durch gezielte Vergleiche können Konzepte entdeckt und entsprechend kategorisiert werden, was ebenfalls dem Durchbrechen von Vorannahmen und dem Aufdecken von Kategorien, Eigenschaften und deren

Dimensionen dienen soll. Um solche Vergleiche anstellen zu können, ist es Strauss und Corbin (1996) zufolge erforderlich, persönliches und fachliches Wissen sowie entsprechende Fachliteratur heranzuziehen (vgl. 64). Eine dieser vergleichenden Techniken ist beispielweise die Flip-Flop-Technik, die zusammenfassend einen Vergleich von Extremen (hoch/tief) einer Dimension meint. Eine weitere vergleichende Technik bildet der systematische Vergleich von zwei oder mehr Kategorien, wobei durch den systematischen Vergleich feste Denkmuster aufgebrochen werden können. Der weithergeholte Vergleich hingegen stellt eine Übung dar, bei der ein beliebiges (weithergeholtes) Beispiel herangezogen und nach Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden zwischen diesem Beispiel und den vorliegenden Daten gesucht wird, um die Perspektive zu öffnen.

Unter der vierten Technik, dem Schwenken der roten Fahne, verstehen Strauss und Corbin (1996) die Haltung „niemals etwas für Selbstverständlich zu halten“ (71). Sie weisen in diesem Kontext auf kulturell geprägte Vorannahmen hin, die schwer zu durchbrechen sind. Dies lässt sich auch auf die Situation übertragen, wenn Forschende in ihrem beforschten Feld oder in dessen unmittelbarer Nähe tätig sind, da dort auch bestimmte Vorannahmen aus dem alltäglichen Handlungswissen resultieren und somit Daten auch zunächst als vermeintlich leicht einzuordnen wahrgenommen werden könnten. Bei dieser Technik erscheint es dementsprechend auch besonders sinnvoll, in Interpretationsgruppen zu arbeiten, um gewissermaßen auch von ‚außen‘, also von anderen Mitgliedern der Interpretationsgruppe, die über einen anderen Wissens- und Erfahrungsschatz verfügen, auf die Daten zu blicken. Dies kann dabei unterstützen, die Techniken der Methoden zu lernen, um so in einem fortgeschrittenen Stadium auch selbst solcherart implizite Präsuppositionen zu erkennen.

14.2 Offenes Kodieren

Kennzeichnend für das offene Kodieren ist eine detaillierte Analyse der vorliegenden Daten, bei der das Hauptaugenmerk auf dem Zuweisen von Codes liegt, also auch dem ersten Benennen eben dieser Codes, wodurch es wiederum möglich wird, darauf aufbauend erste Kategorien zu bilden (vgl. Strauss & Corbin 1996, 44). Das Benennen wie auch die Erarbeitung dieser Codes, die später zu Kategorien bzw. Subkategorien werden, bildet eine notwendige Voraussetzung für eine intersubjektive Kommunikation über eben diese. Konkrete Techniken sind bei diesem Analyseschritt das Stellen von Fragen sowie das Untersuchen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede durch ein permanentes Vergleichen. Forscher*innen müssen nach Strauss und Corbin (1996) die bestehenden Vorannahmen, ganz gleich, ob diese aus dem wissenschaftlichen Diskurs oder den eigenen Vorerfahrungen stammen, in Frage stellen und kritisch reflektieren, um ihren Blick bei der Analyse der Daten auf Neues fokussieren zu können (siehe auch die oben genannten Techniken zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität).

Grundsätzlich ist wichtig, dass alle ersten Versuche, die Daten aufzubrechen zunächst einen provisorischen Status innehaben, da sich die Kategorien permanent weiterentwickeln. Diesen Kategorien wird von den Forschenden ein konzeptueller Name zugewiesen, wobei zu berücksichtigen ist, dass durchaus auch Bezeichnungen genutzt werden können, die aus der Literatur bekannt sind. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass diese entsprechend inhaltlich gefärbt sind (vgl. ebd., 50).

Die Entwicklung von Kategorien beinhaltet auch immer die Identifikation der Eigenschaften dieser Kategorie, also deren Kennzeichen (vgl. ebd., 51). Diese Eigenschaften werden anschließend dimensionalisiert (vgl. ebd., 50), was die Anordnung einer Eigenschaft auf einem Kontinuum meint (vgl. ebd., 51). So kann etwa die Frequenz als Eigenschaft auf dem Kontinuum von hoch und damit häufig bis niedrig und damit selten abgebildet werden.

Durch diese allgemeinen Eigenschaften von Kategorien wird erst

„die gesamte Reichweite der Dimensionen vermittelt, über die eine Kategorie variieren kann. Jedes Mal, wenn ein Beleg für eine Kategorie in den Daten auftaucht, kann er irgendwo auf diesen dimensionalisierten Kontinua lokalisiert werden“ (ebd., 51).

Dementsprechend hat jede Kategorie ein „einzigartiges *dimensionales Profil*“ (ebd. 51; H. i. O.), welches die „spezifischen Eigenschaften eines Phänomens unter einem gegebenen Satz von Bedingungen“ (ebd. 51; H. i. O.), also in einem bestimmten Kontext, repräsentiert. Diese Profile können wiederum in Kombination mit anderen zu einem Muster zusammengesetzt werden.

Des Weiteren benennen Strauss und Corbin (1996) drei verschiedene Fokusweiten, um eine Analyse des Datenmaterials durchzuführen (vgl. 61-63). Die erste bildet die Analyse Wort für Wort, Phrase für Phrase oder Zeile für Zeile, wobei von den Daten abhängt, welche Vorgehensweise am ertragreichsten ist. Die Varianten können flexibel und wechselnd, in Abhängigkeit von den Daten und vom Analyseschritt, angewendet werden.

Der zweite Weg ist das Betrachten von Abschnitten oder ganzen Sätzen, wobei diese Vorgehensweise erst hilfreich ist, wenn bereits einige Kategorien bekannt sind. Der dritte Weg besteht im Betrachten von ganzen Dokumenten, wobei hier der Vergleich zwischen mehreren Dokumenten im Vordergrund steht.

14.3 Axiales Kodieren

Die durch das offene Kodieren gewonnenen Kategorien werden im Rahmen des axialen Kodierens ‚neu‘ zusammen- bzw. in Verbindung gesetzt. Dabei steht im Vordergrund, über das reine Identifizieren im Rahmen des Klassifizierens von Kategorien hinaus Interpretationen und Erklärungen voranzutreiben. Wie bereits in Kapitel 9.2 knapp skizziert, ist das Erstellen eines paradigmatischen Modells, das im Folgenden beschrieben wird, konstitutiv für das axiale Kodieren. Die identifizierten Kategorien werden also entsprechend der Bestandteile des

paradigmatischen Modells als Bedingung, Strategie oder Konsequenz eingeordnet. Diese Art des Kodierens zielt dementsprechend auf das Finden von Beziehungen oder auch Verbindungen, die in Form von Hypothesen formuliert werden, ab. Letztlich werden die Daten also in ein Bedingungsgeflecht eingefügt, das heißt,

„(...) eine Kategorie (*Phänomen*) in Bezug auf die *Bedingungen* zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den *Kontext* (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die *Handlungs- und interaktionalen Strategien*, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die *Konsequenzen* dieser Strategien“ (Strauss & Corbin 1996, 76) zu identifizieren.

Die Bestandteile dieses Modells werden im Rahmen der Darstellung des paradigmatischen Modells der vorliegenden Studie näher erläutert.

Auch für das axiale Kodieren sind die beiden Techniken, das Stellen von Fragen sowie das Vergleichen, die Grundlage der Analyse (vgl. ebd., 86). Dabei stehen vier Analyseschritte im Vordergrund, die simultan ablaufen. Zum Ersten das „hypothetische In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie“ (Strauss & Corbin 1996, 86), also die Identifikation der möglichen Bestandteile des paradigmatischen Modells. Der Schwerpunkt dieses Schrittes liegt nicht auf der Arbeit mit dem konkreten Datenmaterial, sondern mit den Kategorien selbst und deren Beziehungen untereinander. Dabei entstehen wiederum weitere Fragen, die im Rahmen des zweiten Analyseschrittes direkt an die Daten gestellt werden. Damit werden die aufgestellten Hypothesen am Datenmaterial verifiziert bzw. falsifiziert. In diesem Zusammenhang kann auch eine größere Variation und damit ein tieferes Verständnis für die entsprechenden Kategorien erlangt werden. Die Unterschiede in den Daten, die in diesem Kontext ausgemacht werden können, führen also zu Bandbreite und Dichte der entstehenden Theorie. Den dritten Schritt bildet die weitergeführte Suche nach Eigenschaften bzw. deren Dimensionen und dimensional Ausprägungen, was zu einer konzeptuellen Dichte der entstehenden Theorie beiträgt. Der letzte Schritt besteht wiederum in der beginnenden Analyse der Variation dieser Kategorien, um mögliche Zusammenhänge zwischen den spezifischen Ausprägungen verschiedener Kategorien zu identifizieren.

Während der axialen Analyse der Daten werden auch die oben bereits erwähnten „Muster der dimensional Ausprägungen von Ereignissen oder Vorfällen, die zu der Eigenart eines Phänomens gehören“ (ebd., 88) aufgedeckt, was wiederum für das selektive Kodieren grundlegend ist.

Das beschriebene Zurücktreten vom Prozess der Daten- und Hypothesenbildung bzw. -reflexion und erneute Herantreten an die Daten führen nach Strauss und Corbin (1996) zur Gegenstandsverankerung der Theorie. Diese kann also auch als permanentes Wechselspiel zwischen dem Aufstellen von Hypothesen und deren Überprüfung am Material bezeichnet werden (vgl. 89). Die aufgestellten Beziehungen müssen nach Corbin und Strauss (1996) wiederholt in den Daten bestätigt werden, um als gültig angenommen werden zu können (vgl. 90).

14.4 Selektives Kodieren

Unter dem selektiven Kodieren verstehen Strauss und Corbin (1996), dass das zentrale Phänomen¹⁷, also die Kernkategorie herausgearbeitet wird, unter die sich alle weiteren erarbeiteten Kategorien subsumieren lassen. Für Strauss und Corbin (1996) beinhaltet dieser Kodiertyp auch, dass die Entwicklung jener Kernkategorie nachvollziehbar dargestellt wird (vgl. 94). Der Unterschied zum axialen Kodieren besteht darin, dass die Liste der Kategorien die erstellt wurde, in eine Theorie verarbeitet wird und damit wiederum eine abstraktere Ebene der Analyse erreicht wird (vgl. ebd., 95). Dafür sehen Strauss und Corbin (1996) fünf Aspekte als notwendig an, die ebenfalls nicht stufenweise nacheinander abgearbeitet werden können, sondern teilweise simultan ablaufen (vgl. 95, 117).

Beim ersten Aspekt handelt es sich um das Beschreiben der Entwicklung der Kernkategorie, womit automatisch eine Priorisierung eben dieser Kernkategorie gegenüber der übrigen Kategorien einhergeht (vgl. ebd., 98). Hierfür muss letztlich das zentrale Phänomen präzise benannt werden, um entsprechend über dieses kommunizieren zu können (vgl. ebd., 98).

Den zweiten Aspekt bildet das Verbinden der übrigen Kategorien, die das zentrale Phänomen im Sinne des paradigmatischen Modells ergänzen (vgl. ebd., 95), wobei der dritte Aspekt wiederum das Verbinden dieser Kategorien auf Ebene der Eigenschaften und Dimensionen betrifft (vgl. ebd., 95, 100).

Als weitere Aspekte benennen Strauss und Corbin (1996) das Validieren der aufgestellten Beziehungen durch die Daten sowie das Konzeptualisieren der Kernkategorie (vgl. 95). Dieses Systematisieren und Festigen der herausgearbeiteten Verbindungen entsteht durch eine Kombination aus induktivem, deduktivem sowie abduktivem Denken, das wiederum mit einem Pendeln zwischen dem Stellen von Fragen und dem Vergleichen zusammenhängt (vgl. ebd., 107). Die Grounded Theory versteht sich dabei als handlungsorientiertes Modell, weshalb im Zentrum der mittels derselben generierten Theorie Handlungen und Prozesse bzw. Ursachen für wenig oder nicht stattfindende Veränderung stehen (vgl. Kapitel 9.1). Basierend auf dem symbolischen Interaktionismus wird dabei generell angenommen, dass eine spezifische Ursache letztlich auch zu bestimmten Konsequenzen führt. Die intervenierenden Bedingungen stellen demnach die ergänzenden Faktoren innerhalb einer Situation dar, welche für die verschiedenen Reaktionen bzw. Strategien im Handeln der verschiedenen Akteur*innen ursächlich sind (vgl. ebd., 102). Auf diese Weise können, ähnlich wie beim axialen Kodieren, Muster aufgedeckt werden (vgl. ebd., 107), was der Theorie ein höheres Maß an Spezifität verleiht. Das

¹⁷ Strauss und Corbin (1996) nutzen den Begriff Phänomen in den jeweiligen Kodierschritten nicht einheitlich, weshalb hier von deren Begrifflichkeit abgewichen wird und der Begriff des Phänomens erst im Kontext des selektiven Kodierens genutzt wird.

Ziel besteht hierbei darin, Aussagen über die Zusammenhänge von situativen Bedingungen und spezifischen Konsequenzen treffen zu können (vgl. ebd., 107).

Aufgrund der zyklischen Struktur des Vorgehens nach der Grounded Theory stellt sich notwendig die Frage nach dem Ende des Forschungsprozesses. Da dieser potenziell unendlich lange weiter betrieben werden kann, muss von Seite der Forschenden ein gewissermaßen künstliches Ende gesetzt werden, welches nach Strauss und Corbin (1996) im Grunde dann erreicht wird, wenn es möglich ist, Aussagen über die Phänomene in den bestimmten Kontexten, in denen diese aufgetreten sind, treffen zu können, also eine bereichsbezogene Theorie generiert zu haben (vgl. 146). Es lässt sich aber nicht vollends ausschließen, dass auch weitere Kontexte gefunden werden können, die sich die Forschenden aufgrund der forschungspraktischen Gegebenheiten und möglicherweise begrenzten Zugängen zu Interviewpartner*innen nicht erschließen können.

Unter dem Begriff des Kontextes verstehen Strauss und Corbin (1996) dabei konkret „eine Anordnung von Eigenschaften des allgemeinen Phänomens, die in vielfältigen Kombinationen entlang ihrer dimensionalen Ausprägung angeordnet sind“ (107) und die damit die Grundlage der verschiedenen Muster bildet. Das Entdecken ebensolcher Muster bildet auch beim selektiven Kodieren einen zentralen Aspekt, der sich als Prozess durchaus auch vermittelt „plötzlicher Einsichten“ (ebd., 108) von Forschenden, also durch Abduktionen, realisiert.

In konzeptueller Hinsicht lässt sich anhand der Muster damit erkennbar machen, inwiefern die analysierten Daten auf dem Eigenschafts- und dimensionalen Niveau jeder Hauptkategorie zusammenhängen, was wiederum den Grundbaustein der Theorie bildet (vgl. ebd., 109).

Auch im Kontext des selektiven Kodierens soll das Validieren der Theorie an den Daten zur Gegenstandsverankerung beitragen (vgl. ebd., 109). Außerdem dient es der Feststellung, ob die erhobenen Fälle sich in die Theorie einordnen lassen, wobei Strauss und Corbin (1996) auch darauf hinweisen, dass nicht unbedingt jeder einzelne Fall passen muss, sondern auch Mischungen aus verschiedenen Kontexten denkbar sind, die dann zu Konsequenzen führen, die sich wahrscheinlich zwischen den jeweils herausgearbeiteten Konsequenzen bewegen (vgl. Strauss & Corbin 1996, 115).

14.5 Das Kodieren und Interpretieren im Analyseprozess der vorliegenden Arbeit

Im Folgenden wird exemplarisch präsentiert, wie sowohl beim Kodieren als auch beim Analysieren der Daten vorgegangen wurde. Es sei auch angemerkt, dass sich sowohl die Perspektive auf die Daten als auch die theoretische Sensibilität der Forscherin während des gesamten Analyseprozesses permanent weiterentwickelt haben. Das Eintauchen in die Daten und wieder einen Schritt zurück gehen, um dieselben Daten aus einer anderen Perspektive zu betrachten, sind komplexe iterative Prozesse, die einer ständigen Entwicklung unterliegen und durch Austausch mit der Interpretationsgruppe vorangetrieben wurden. Daher wird im

Folgenden exemplarisch dargestellt, wie beim Kodieren bzw. Interpretieren vorgegangen wurde, da der gesamte Analyseprozess deutlich komplexer und umfangreicher ist, als sich an dieser Stelle darstellen ließe.

14.5.1 Beispiele des Vorgehens beim Kodieren

Die Interviews wurden zyklisch und dementsprechend wiederholt vergleichend ausgewertet. In der Auswertungspraxis wurden besonders die fließenden Übergänge zwischen den Kodierschritten, besonders des offenen und axialen Kodierens, deutlich. Die folgende Abbildung zeigt exemplarisch das offene Kodieren eines Interviewausschnitts von Bea. Die dort vergebenen offenen Codes tauchen im späteren Verlauf nicht mehr unbedingt auf, da der Prozess viel Veränderung auch in der Bezeichnung der Codes mit sich bringt.

114 I: 05:53 Okay. Du bist ja jetzt schon seit einiger Zeit in der Schule.
 115 Bea: 05:58 Ja.
 116 I: 05:59 Wenn du mal so an deine gesamte Schulzeit denkst, wie hast du
 117 deine Schulzeit bisher erlebt?
 118 Bea: 06:06 Relativ gut, doch. Also hier auf der Schule, wo jetzt die
 119 [Name der ersten Schule] ist, bin ich gut klargekommen. Dann musste
 120 die Schule leider schließen, dann bin ich auf eine andere Schule
 121 gekommen, auf die [Name der Schule]. Da lief es allerdings nicht so
 122 gut. Da wurde ich massiv geärgert, getreten, also ich wurde gemobbt
 123 halt. Dann habe ich meinem Vater gesagt, dass ich die Schule wechseln
 124 möchte, weil es mir da halt nicht gefällt und weil ich da Probleme
 125 habe. Hat er gesagt "Ja okay, dann gucke ich, welche Schule für dich
 126 in Frage kommt oder welche noch Plätze frei haben". Ja und jetzt bin
 127 ich hier und ich komme hier ganz gut klar. Ich fühle mich wohl und ja.
 128 I: 06:54 Ja also zweimal hast du die Schule gewechselt, ne?
 129 Bea: 06:58 Genau.
 130 I: 06:59 Und auf der ersten Schule hast du gesagt, hast du dich auch
 131 wohlgefühlt?
 132 Bea: 07:03 Ja, da kam ich gut klar, ja. Da wurde ich zwar geärgert,
 133 aber nicht so massiv wie auf der [Name der zweiten Schule].

Abbildung 5 Beispiel offenes Kodieren

Der Abschnitt wurde also in Sinneinheiten unterteilt, aus denen sich entsprechende Codes entwickelten. Das Entwickeln von Codes meint dabei das

„Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert“ (Strauss & Corbin 1996, 45).

Im Vordergrund stand dabei auch das Vergeben von Namen/Bezeichnungen für die entsprechenden Codes, die in einem weiteren Schritt gruppiert wurden und so erste Konzepte bildeten.

In dieser Art wurden im Sinne des offenen Kodierens alle Interviews bearbeitet. Der Code Mobbing erfahrung entwickelte sich beispielsweise erst zu einem späteren Zeitpunkt zu diesem Code, unter dem zuvor vergebene Codes wie beispielsweise Erleben körperlicher Gewalt,

Erleben psychischer Gewalt oder auch, dass die Jugendlichen in ihrer Beschreibung den Begriff Mobbing genutzt haben, zusammengefasst wurden.

Im Folgenden wird anhand der Kategorie subjektive Problemanalyse exemplarisch die Entwicklung der Kategorien dargestellt.

Zunächst wurden dabei Codes für die einzelnen individuellen von den Jugendlichen berichteten Probleme vergeben, die erst daran anschließend zur Kategorie subjektive Problemanalyse zusammengefasst wurden. Die einzelnen Codes bilden also die Varianz der Kategorie ab.

Interviewausschnitt	Kode	Kategorie
Ja. Nur, dass mein Problem war, dann war halt volle Klasse, ich könnte das nicht alles, wie soll ich das sagen. (Liz, Z. 47-48)	Schulstrukturelle Herausforderungen	Subjektive Problemanalyse
Ich kann nicht konzentriert auf den Unterricht (Liz, Z. 48-49)	Konzentrationsschwierigkeiten	
Und dadurch hatten wir dann Stress und durch den Stress bin ich dann hier [Schule in der das Gespräch stattfindet] hingekommen. (Ben, Z. 106-107)	Stress (mit einem bestimmten Lehrer)	
Da lief es allerdings <u>nicht</u> so gut. Da wurde ich massiv geärgert, getreten, also ich wurde gemobbt halt. (Bea, Z. 114-115)	Mobbingerfahrung	

Tabelle 4: Exemplarische Darstellung der Entwicklung der Kategorie subjektive Problemanalyse

Die in Tabelle 4 genutzten Codes wurden im Rahmen der Konzeptualisierung weiterentwickelt und teilweise auch mit anderen Codes zu kleineren Einheiten von Kategorien zusammengefasst, die hier als Varianz dieser Aspekte dargestellt sind. Die folgende Tabelle zeigt die auch in der Übersicht (siehe Abbildung 6) genutzte Auffächerung der Kategorie subjektive Problemanalyse. Die hier dargestellten Dimensionen wurden teilweise mit der im nächsten Unterkapitel exemplarisch dargestellten Flip-Flop-Technik aufgestellt.

Kategorie: subjektive Problemanalyse	
Varianz/Eigenschaften	Dimensionierung
Mobbingerfahrung	massiv/belastend – nicht erlebt/nicht berichtet
Peerkultur in Institutionen	ausgeschlossen – zugehörig
Widerständige Haltung	ausgeprägt – fehlend
Sanktionen	geringes Maß an Sanktionen – hohes Maß an Sanktionen

Tabelle 5: Die Kategorie subjektive Problemanalyse in ihrer Varianz und der Dimensionierung ihrer Aspekte

Die Einordnung dieser Aspekte zur Kategorie subjektive Problemanalyse, die mit dem Phänomen in Beziehung gesetzt und als ursächliche Bedingung nach dem paradigmatischen Modell von Strauss und Corbin (1996) bestimmt werden konnte, ist letztlich auch ein Beispiel für das axiale Kodieren. Hier wurde die Rolle bzw. Funktion der Problemanalyse im Modell eingeordnet und damit die Beziehungen zu den anderen Kategorien hergestellt. Bei dieser Entwicklung wurden nur die Aspekte aufgenommen, die mehrfach im Datenmaterial gefunden werden konnten und damit eine bestätigte theoretische Relevanz hatten. Die übrigen Aspekte wurden herausgefiltert und dementsprechend nicht weiter berücksichtigt.

Im Sinne des selektiven Kodierens wurden alle entwickelten Kategorien um die Kernkategorie, also das zentrale Phänomen, herum angeordnet und den einzelnen Bausteinen des paradigmatischen Modells nach Strauss und Corbin (1996) zugeordnet. Für die Entwicklung des Modells wurden alle Kategorien auf Magnete geschrieben und auf einer Magnetwand bewegt. Es wurde vorwiegend mit paradigmatischen Modellen gearbeitet, um die verschiedenen Varianten und Möglichkeiten auch in der Interpretationsgruppe zu diskutieren.

14.5.2 Beispiele des Vorgehens beim Interpretieren der Daten

Während des gesamten Prozesses der Auswertung fand ein regelmäßiger Austausch in einer Interpretationsgruppe statt, in der teilweise die Daten gemeinsam codiert wurden und die eigene Kodierung bzw. Interpretation diskutiert wurde.

Im Folgenden werden einige Interpretationsbeispiele dargestellt, wie die in Kapitel 14.1 beschriebenen Techniken/Werkzeuge nach Strauss und Corbin (1996) angewendet wurden.

Besonders vor dem Hintergrund der Standortgebundenheit der Forscherin hatte die von Strauss und Corbin (1996) beschriebene Technik des Schwenkens der roten Fahne eine besondere Bedeutung. Die Relevanz der Technik wurde auch beim gemeinsamen Kodieren innerhalb der Interpretationsgruppe deutlich, da von der Forscherin teilweise Aspekte zuerst als leicht einzuordnen wahrgenommen wurden und im Austausch deutlich wurde, dass es sich dabei um feldspezifische Vorannahmen der Forscherin handelte und es durchaus einer Konkretisierung bzw. Spezifizierung auf das tatsächliche Gesagte bedarf. Exemplarisch kann hierfür der folgende Interviewausschnitt aus dem Gespräch mit Ben angeführt werden:

390 Ben: also zuerst würde ich mein Praktikum auswärts
391 machen

Der Begriff ‚auswärts‘ wurde hier zuerst, allein aufgrund der im Feld Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geläufigen Bezeichnung von auswärts, im Sinne von außerhalb der Institutionen speziell für Menschen mit Behinderung, eingeordnet. Und erst nach dem Schwenken der roten Fahne, in diesem Fall auch durch die Irritation über den Begriff durch

die Personen der Interpretationsgruppe, wurde genau Bezug auf den Ausschnitt genommen und festgestellt, dass Ben in diesem abgebildeten Ausschnitt selbst keinen Bezug zu den Institutionen speziell für Menschen mit Behinderungen aufmacht. Erst nach dieser Feststellung wurde dann das direkt davor und direkt danach Gesagte angeschaut und verifiziert, ob die feldspezifische Annahme zutrifft.

Ein weiteres Werkzeug ist das Stellen von Fragen, welches am folgenden Beispiel verdeutlicht wird:

Ole: „Anstatt dich die ganze Zeit nur im Raum sitzen zu lassen und am Blatt die ganze Zeit arbeiten lassen, was du nicht kannst“ (Ole, Pos. 157-160).

Es ergeben sich (mindestens) folgende Fragen:

- Beteiligte Akteur*innen: Wer lässt Ole an einem Blatt sitzen, das er nicht bearbeiten kann?
- Zeitlicher Rahmen: Wann wird Ole sitzen gelassen (z.B. in einem bestimmten Unterrichtsfach, oder zu einer bestimmten Tageszeit?)? Wie lange wird Ole sitzen gelassen?
- Orte: Wo wird Ole sitzen gelassen?
- Geschehen: Was ist der Kontext, in dem Ole sitzen gelassen wird? Was ist das für ein Blatt, das Ole bearbeiten soll? Was befindet sich noch in dem Raum/an dem Ort, an dem Ole arbeiten soll?
- Logik des Geschehens: Wie kommt es zu der Situation, in der Ole Sitzen gelassen wird?
- Intensität: Wie oft fühlt sich Ole nicht fähig ein Blatt zu bearbeiten? Wie oft wird er sitzen gelassen?
- Ursachen: Warum kann Ole das Blatt nicht bearbeiten? Warum hilft Ole niemand?

Im Rahmen der Vergleiche, besonders bei der Ausarbeitung der Dimensionen wurde die oben genannte Flip-Flop Technik angewendet, die hier am Beispiel der verlorenen bzw. gewonnenen Zeit verdeutlicht wird. Es geht dabei um die Lebensjahre, die durch die Beschulung der Jugendlichen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zusätzlich in der Institution Schule verbraucht wurden.

Dazu wurden alle Textabschnitte, die unter der Kategorie Zeit kodiert wurden, mittels MAXQDA zusammengestellt. Diese Textabschnitte wurden dann jeweils miteinander verglichen. So im Folgenden beispielsweise zwei der Textabschnitte, die der Kategorie Zeit zugeordnet wurden:

Und, da ich ja [zeitliche Angabe] schon in der 10., im 10. Schuljahr bin, wär dann für dieses Jahr dann auf der [Name der Schule 3] die Schule für mich vorbei und hier kann ich halt auch noch länger auf der Schule bleiben. (Mia, Z. 337-340)	Gewonnene Zeit
ich habe jetzt halt fast vier Jahre verloren. Also ich habe gar nichts von meinem Leben gemacht noch. Ich bin immer noch Schule, ob meine Freundinnen schon arbeiten. Sie haben sein Ausbildung beenden und alles. (Liz, Z. 92-95)	Verlorene Zeit

Tabelle 6: Beispiel Dimensionierung

15 Falldarstellungen – Rekonstruktion der Schullaufbahnen

Im Folgenden werden die ausgewählten Fälle des Kernsamples zunächst getrennt voneinander dargestellt, um die subjektive Perspektive auf die jeweiligen Schullaufbahnen rekonstruieren zu können. Zunächst wird dazu auf Basis der Schüler*innenakten, insofern diese zugänglich waren, der formale Verlauf der Schullaufbahn anhand der Zeitpunkte der Zuweisung eines Förderschwerpunkts und möglicher Schulwechsel, die mit diesem Zuweisungsprozess einhergingen, nachvollzogen. Um die Anonymität der Interviewpartner*innen zu wahren, wird in den Darstellungen mit Schulbesuchsjahren an Stelle von konkreten Jahreszahlen gearbeitet.

In einem weiteren Schritt werden zentrale Eckpunkte und latente Sinnstrukturen, die den Gesprächen inhärent waren, dargestellt. Aus diesen Ausführungen lässt sich letztlich auch die Verankerung der Kategorien in den Daten ableiten, die zusätzlich in Kapitel 16 der Darstellung der Ergebnisse in einer verstärkt vergleichenden Analyse präsentiert werden.

Nach dem offenen und ersten axialen Kodieren wurden parallel zum weiteren Auswertungsprozess die Aspekte der einzelnen Falldarstellungen verschriftlicht. Die in den folgenden Falldarstellungen herangezogenen Textabschnitte können also auch als Ankerbeispiele betrachtet werden, aus welchen letztlich die Kategorien abgeleitet wurden, die im weiteren Analyseverlauf Bestandteil des Überblicks über die Facetten des Wechsels sowie die Muster in den Bewältigungsstrategien sind.

15.1 Interviewpartner Ben

15.1.1 Schullaufbahn nach Schüler*innenakte

Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist Ben 16 Jahre alt. Er wurde direkt nach dem Kindergarten an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen eingeschult, dafür wurde bereits im Vorschulalter ein entsprechendes Gutachten nach AO-SF erstellt. Er verbrachte über fünf Jahre an dieser Schule, bis ihm im Alter von 12 Jahren im Zuge einer erneuten Eröffnung eines Gutachtens nach AO-SF der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugewiesen wurde. Aufgrund dieser sonderpädagogischen Diagnose wurde Ben an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen.

15.1.2 Zentrale Aspekte des Interviews

Das Interview mit Ben beginnt gemäß der Struktur des Leitfadens mit der Frage nach seinen spontanen Assoziationen hinsichtlich seiner gesamten bisherigen Schullaufbahn.

- 87 Ben: Boa, das sind (...)
88 I: sind viele Jahre, ne?
89 Ben: Also ich merke viele, also ich merke da schon einen riesigen
90 Unterschied. Was mit der alten Schule zu tun hat und was hier zu tun hat. Also
91 auf meiner alten Schule habe ich mich geweigert halt eben mit Lehrern

92 zusammenzuarbeiten und so. Also ich habe mich auf Deutsch gesagt gegen alles
93 gewehrt.

Zunächst reagiert Ben hier mit einem Ausdruck des Erstaunens „Boa“ (Z. 87)¹⁸ gefolgt von „das sind“ (Z. 87), was, wie seine weitere Antwort bestätigt, zeigt, dass die Frage für ihn vielfältige Antwortmöglichkeiten birgt. Die Interviewerin bietet in Form einer Phrase eine Erklärungsmöglichkeit seines Ausdrucks an, auf die er nicht eingeht.

Er erwähnt stattdessen einen „riesigen Unterschied“ (Z. 90-91), der für ihn zwischen der von ihm früher besuchten Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen und der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als seinem gegenwärtigen Förderort besteht. Gleichsam deutet der Ausdruck „und so“ (Z. 92) in diesem Kontext an, dass für Ben weitere Aspekte bestehen, die er hier jedoch nicht weiter spezifiziert. Der erwähnte Unterschied zwischen den Schulen wird von Ben selbst zunächst auf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften zurückgeführt. Indem Ben sich diesen Lehrkräften sowie deren Unterricht gegenüber aktiv verschließt bzw. sich gegen diesen ‚wehrt‘, stellt er die für den Unterricht konstitutive präsupponierte Autorität der Lehrperson infrage, sodass sich dessen inhärentes Machtgefüge gewissermaßen umkehrt. Besonders im Hinblick auf die genuin soziale Situation des Unterrichts, in die neben Ben auch andere Schüler*innen involviert sind, setzt die potenzielle Gefährdung der Macht der Lehrpersonen diese insofern unter Handlungsdruck, als dass sie vor der Klasse auf den Widerstand Bens reagieren müssen. Ben bestimmt also durch sein Verhalten maßgeblich den Verlauf des Unterrichts mit und weitet im Grunde den Rahmen seiner Selbstwirksamkeit aus. Vor diesem Hintergrund kann auch das weiter unten beschriebene Frustrationserleben Bens über die pädagogischen Sanktionen, die diesen Raum wiederum limitieren, verstanden werden.

Auffällig ist an Bens Antwort außerdem, dass er äußert, er habe sich „gegen alles gewehrt“ (Z. 92-93). Schule, bzw. die von ihm zuvor besuchte Förderschule, ist für ihn der Ort, mit dem er eine widerständige Haltung in Verbindung bringt. Bens Aussage, dass er sich gegen „alles“ (Z. 92) gewehrt habe, zeigt, dass der Besuch der vorherigen Schule für ihn mit einer Vielzahl negativ besetzter Erfahrungen pädagogischen Handelns verbunden ist, die er zunächst von sich aus nicht weiter spezifiziert. Erst auf das erneute Nachfragen der Interviewerin hin führt Ben näher aus:

99 I: Okay (...). Und gab es denn so bestimmte Ereignisse, die dir so im Kopf
100 geblieben sind? Also du sagst, du hast dich gegen alles gewehrt? Warum?
101 Ben: Ja, ich habe meinen Lehrer mit einem Stuhl an meiner alten meinen
102 Lehrer mit einem Stuhl abgeschmissen.

¹⁸ Aufgrund einer verbesserten Lesbarkeit werden lediglich die Zeilennummern in runden Klammern dargestellt und beziehen sich jeweils auf den/die Interviewpartner*in. Auf die Nennung der Namen wird an diesen Stellen daher verzichtet.

Die Interviewerin stellt hier zwei Fragen, von denen die erste die zweite spezifiziert. Anstatt auf diese einzugehen und Gründe zu nennen, weshalb er sich dazu veranlasst gesehen habe, sich gegen ‚alles‘ zu wehren, erzählt Ben direkt davon, einen ehemaligen Lehrer mit einem Stuhl „abgeschmissen“ (Z. 102) zu haben. Ben vollzieht die Spezifikation der ersten Frage durch die zweite gedanklich nicht nach, sondern fokussiert sich direkt auf diese Situation als paradigmatischen Fall eines bestimmten Ereignisses, das ihm im Kopf geblieben ist. Die Frage nach weiteren Ereignissen verneint er salopp (vgl. Z. 154).

Bemerkenswert ist in diesem Interviewausschnitt auch die Verwendung des Verbs ‚abschmeißen‘, das als Synonym zu abwerfen eine äußerst vielfältige Semantik aufweist (vgl. Duden 2023), wie etwas Lästiges von sich werfen, wenn beispielsweise ‚das Pferd eine*n Reiter*in abwirft‘, oder sich von etwas Bedrückendem befreien, wie beispielsweise ‚eine Bürde abwerfen‘, oder auch im Kontext von Bewegungsspielen, bei denen ein Gegenspieler durch einen geworfenen Ball getroffen und so aus dem Spiel ausgeschlossen wird. Bens widerständige Haltung, besonders auch das ‚Abschmeißen‘ eines Lehrers, war für ihn also durchaus von Erfolg gekennzeichnet, wenngleich das sich-wehren-Müssen auch auf einen nicht unerheblichen Leidensdruck hinweist. Ben kontextualisiert sich gewissermaßen als Opfer der Situation an der vorherigen Schule, sodass er gleichsam seine Verantwortung für das eigene (Fehl-)Verhalten insofern relativiert, als dass er in seinem Handeln nur auf die Aggression anderer reagiere, ihn selbst also keine Schuld für den Konflikt treffe.

Die Interviewerin versucht durch eine offene Frage zu weiterem Erzählen anzuregen, woraufhin Ben offenbar eine Art oberflächliche Rekonstruktion der Ereignisfolge, die zu seinem Schulwechsel führte, wiedergibt:

- 103 I: Okay und kannst du mehr dazu sagen?
104 Ben: (...) Ja, ne, also ich bin halt eben nicht gut klar mit den, ich bin
105 nicht gut klar mit dem gekommen. Also er hatte eine Meinung, ich hatte eine
106 Meinung. Und dadurch hatten wir dann Stress und durch den Stress bin ich dann
107 hier [Schule in der das Gespräch stattfindet] hingekommen.

Bens Beschreibung der Probleme an seiner alten Schule weist hier eine klimaktische Struktur auf, an deren Beginn bloße Meinungsverschiedenheiten bestehen, aus denen sich jedoch ein nicht näher spezifizierter „Stress“ (Z. 106) entwickelt habe, der schließlich zu seinem Schulwechsel führte. Da Ben zuvor primär das Abschmeißen des Lehrers mit einem Stuhl als Ursache des Schulwechsels nennt, kann dieser Vorfall als zentrales Beispiel jenes Stresses betrachtet werden, wobei die klimaktische Struktur Ben hier als Instrument zur subjektiven Ordnung der von ihm erlebten Ereignisse dient, anhand derer er seine Erfahrungen in einen quasi-narrativen Sinnzusammenhang bringen und somit zumindest partiell legitimieren kann. Auffällig ist in diesem Kontext auch Bens Begründung für sein belastetes Verhältnis zu dem Lehrer:

- 111 Weil er neu
112 dazu kam. Weil das war so ein Vertrauens- so -problem.

Ben erweitert so seine subjektive Problemanalyse, in der aus seiner Perspektive ein spezifischer Lehrer und das fehlende Vertrauensverhältnis eine zentrale Rolle spielen (vgl. Z. 99-101). Der Topos des Vertrauens ist, wie sich später im Interview noch zeigen wird, von besonderer Bedeutung für Ben. Das für ihn unlösbare Problem mangelnden Vertrauens gegenüber dem besagten Lehrer hängt dabei vor allem auch mit einer mangelnden ‚Vertrautheit‘ mit diesem zusammen:

- 116 Ben: Ich kannte ihn nicht, ich kannte ihn nicht und so und wenn man mit
117 Freunden in der Schule zusammen ist und so, dann baut man zwischendurch mal so
118 Mist so, aber er ist halt eben viel lauter geworden, als er eigentlich sein
119 dürfte.

Der Ausdruck „ich kannte ihn nicht“ (Z. 116) wird hier unmittelbar wiederholt und kann damit als eine subjektive Erklärung für das Vertrauensproblem von Ben zu seinem Lehrer betrachtet werden. Ben kontextualisiert zuvor die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften als primär kritischen Aspekt des Schulerfolgs, was bedeutet, dass das Vertrauen zu diesen für Ben fundamentale Bedeutsamkeit hat, da die erwähnte Zusammenarbeit hiervon maßgeblich beeinflusst wird. Die mangelnde Vertrautheit mit der Lehrperson wird hier von Ben auch in den Kontext von Grenzüberschreitungen (Mist-Bauen) gestellt, von denen er sich jedoch diskursiv distanziert, in dem er diese sprachlich entpersonalisiert („wenn man mit Freunden in der Schule zusammen ist und so, dann baut man zwischendurch mal so Mist“, Z. 117, 118), während er gleichsam durch die sprachliche Markierung eines Kausalzusammenhangs (wenn...dann...) das eigene Handeln als quasi-notwendige Reaktion legitimiert.

Ebenso nimmt Ben in seiner Äußerung eine bewertende Beschreibung des Lehrerverhaltens vor, die sich wiederum auch in den Kontext der oben dargestellten Dynamik des Machtgefüges in der Relation der beiden einordnen lässt. Denn entsprechend der von Žižek (2016) konzeptualisierten Dialektik von Macht und Machtausübung (vgl. Z. 82-83) büßt der Lehrer, indem er aus Bens Sicht das für ihn gebotene Maß der Lautstärke überschreitet, durch eben diese exzessive Ausübung seiner Macht in der Realität seine hypothetisch-symbolische Macht bzw. Autorität ein. Gerade seine exzessive Lautstärke als Geste der Machtausübung lässt demnach erkennen, dass er die Situation eben nicht beherrscht und daher auf entsprechende Exzesse zurückgreifen muss, um seine faktische Autorität durchzusetzen. Die für den Unterricht konstitutive symbolische Vorannahme der unverrückbaren Hierarchie zwischen Lehrperson und Schüler*innen wird damit durch den Versuch der Herstellung dieser Hierarchie als ebensolche offenbart.

Die exzessive Lautstärke des Lehrers steht damit in direktem Wechselverhältnis zum Problem der mangelnden Vertrautheit bzw. Vertrauenswürdigkeit. Die Beziehung zum Lehrer fällt damit geradezu antithetisch zu Bens Verhältnis gegenüber seiner Mutter aus, die für ihn eine zentrale Vertrauensperson darstellt:

- 164 I: Okay. Gibt es denn noch andere erwachsene Personen, zu denen du ein

165 gutes Vertrauensverhältnis hast?

166 Ben: Meine Mama.

Ben verwendet hier, anders als bei der Beschreibung der Zusammensetzung seiner Familie, bei der er von seiner ‚Mutter‘ spricht (vgl. Z. 34), den Begriff ‚Mama‘, was für die Intensität des Vertrauensverhältnisses gegenüber seiner Mutter spricht, da er sich hiermit tendenziell stärker als Kind, denn als Jugendlichen präsentiert. Es ist dabei besonders im Hinblick auf die Entwicklungspsychologie des Jugendalters auffällig, dass Ben im Kontext der Vertrauensthematik gerade nicht zu versucht, sich von seiner Mutter abzugrenzen.

Nachdem deutlich wurde, dass Ben ein positives Verhältnis zu seiner Mutter hat, geht die Interviewerin auf die Teilhabe am Prozess des Schulwechsels ein:

167 I: Deine Mutter. Und bei diesem Schulwechsel, den du hattest; Wurde da mit

168 dir gesprochen über diesen Wechsel, dass der ansteht? Oder wie war das?

169 Ben: Boa, das war alles viel zu schnell, also, ich habe es nicht so ernst

170 genommen. Weil ich halt eben da noch etwas kleiner war.

171 I: Wie alt warst du? Weißt du das noch ungefähr?

172 Ben: So sieben oder so.

Ben benennt in diesem Abschnitt zwei zentrale Komponenten. Zum einen war der zeitliche Verlauf für ihn unüberschaubar, da er diesen in temporärer Hinsicht als „viel zu schnell“ (Z. 169) bezeichnet. Und zum anderen hat Ben die Sanktionen und möglicherweise auch die in diesem Kontext stattfindenden Gespräche „nicht so ernst genommen“ (Z. 169-170). Er rechtfertigt, alles nicht so ernst genommen zu haben, indem er angibt, „so sieben“ (Z. 172) Jahre alt gewesen zu sein, obwohl er beim Wechsel, wie aus der Akte hervorgeht, selbst bereits 12 Jahre alt gewesen ist. Er bagatellisiert die Situation und weist darauf hin, dass er „noch etwas kleiner“ (Z. 170) gewesen sei und impliziert damit, dass er aufgrund seines damals kindlichen Alters noch nicht in der Lage gewesen wäre, seine Handlungen und deren Folgen zu überblicken.

179 Ben: Ja mit mein, ja (...) Also, ich weiß nicht, wie sie darüber gedacht

180 hat. So bei mir kam es halt eben so vor, dass es ihr halt eben nicht gefallen

181 hat, dass ich die Schule wechsele.

182 I: Sie fand das nicht gut?

183 Ben: Ja. Weil es hat vorher alles gut geklappt, bis er halt eben kam.

184 I: Bis dieser Lehrer kam

Obwohl Ben, wie oben beschrieben, offenbar ein gutes Verhältnis zu seiner Mutter hat und er sie explizit als seine Vertrauensperson benennt, gibt er hier an nicht zu wissen, wie seine Mutter über den Schulwechsel gedacht habe. Dennoch habe er den Eindruck gehabt, dass sie den Schulwechsel als negativ empfunden hätte. Bens Erläuterung, dass seine Mutter es nicht gut gefunden habe, weil vorher „alles gut geklappt“ (Z. 183) hätte, lässt dabei offen, ob die Meinung der Mutter als Reaktion auf die Sanktionen und den Schulverweis bezogen ist, oder

ob der Mutter der Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als solcher, also das damit assoziierte Stigma der geistigen Behinderung, missfällt.

Im Folgenden beschreibt Ben das Verhalten der Mutter im Kontext des Schulwechsels näher und stellt dabei vor allem ihren Widerstand gegen diesen in den Vordergrund.

- 190 Ben: Ja, meine Mutter, meine Mutter hat sich auch halt eben dagegengesetzt
191 halt. Sie wollte nicht, dass ich die Schule verlasse. (...) So aber dann nach
192 einer Zeit wurde es halt eben akuter halt ne. Also, dass ich fast jeden Tag nach
193 Hause geschickt worden bin oder so. Weil ich das gemacht habe, das und so. Bis
194 sie selbst gesagt ja, die kann nichts machen. Sie hat sich aber schon eingesetzt,
195 dass ich noch da bleiben konnte.

Ben weist damit seiner Mutter eine ihm ähnliche Rolle zu, die sich durch eine Form des Widerstands auszeichnet. Dennoch hatte seine Mutter Ben zufolge nur eine begrenzte Wirkmächtigkeit, wie er in „[b]is sie selbst gesagt ja, die kann nichts machen“ (Z. 193-194) zu erkennen gibt. Indem Ben damit einerseits den Widerstand der Mutter sowie andererseits ihre situativen Handlungsgrenzen thematisiert, rückt er seine Mutter aus dem Fokus potenzieller Kritik bzw. Verantwortung für den Wechsel. Auffällig ist dabei die Verwendung des Wortes ‚akut‘, das zum einen als unmittelbar relevant oder zum anderen im Kontext der Medizin als unvermittelt auftretend bzw. schnell und heftig verlaufend bezeichnet wird und dementsprechend auch dringlich zu behandeln ist (vgl. Duden 2023).

Ben beschreibt hier auch, dass er beinahe täglich vom Unterricht ausgeschlossen worden sei, seine von ihm selbst in diesem Zusammenhang vorgebrachte Erklärung, „[w]eil ich das gemacht habt, das und so“ (Z. 193) entbehrt jedoch insofern an Aussagekraft, als dass ein konkreter Referent für „das und so“ (Z. 193) fehlt. Es kann hier eigentlich nicht der Vorfall mit dem Stuhl gemeint sein, da dafür laut Ben der Schulverweis erteilt wurde, während die ebenfalls von Ben beschriebene Sanktion durch Klassenausschluss ihm zufolge direkt für eine ganze Woche erfolgte (vgl. Z. 125).

Ben erzählt weiter, dass er sich an der Entscheidung, ob er die Schule wechseln und welche Schule er potenziell zukünftig besuchen soll, nicht beteiligt gefühlt habe.

- 196 I: Und wie habt ihr miteinander gesprochen, also du und deine Mutter? Habt
197 ihr da intensiv darüber gesprochen oder war das mehr so (...) nebenher?
198 Ben: (...) Also es, ich war irgendwie gar nicht mit beteiligt.
199 I: Okay. Es wurde alles so über dich hinweg entschieden?
200 Ben: Also was es jaaa es (...) Sehe ich so.

Er impliziert hier, durch seine Aussage „sehe ich so“ (Z. 200), dass es durchaus andere Perspektiven gibt, die diese Einschätzung möglicherweise nicht teilen würden. Er lässt dabei jedoch vor allem offen, wer diese Perspektive einnehmen könnte.

Zudem bestimmt Ben selbst in seiner Aussage oben nicht weiter, was er unter ‚Mist-Bauen‘ versteht, impliziert damit aber kleinere Grenzüberschreitungen im schulischen Kontext, an

denen auch seine Mitschüler*innen beteiligt waren. Ben nimmt erneut Bezug auf das sog. Mist-Bauen, als die Interviewerin nach dem Verhältnis zur Person, die für ihn eine Vaterfigur¹⁹ darstellt, fragt:

- 275 I: Okay. (...) Und wie hat dein [Vaterfigur] darauf reagiert? Wie ist dein
276 Verhältnis zu deinem [Vaterfigur]?
277 Ben: Na, zwischendurch mal so kritisch. Also ja, es kommt darauf an. Wenn
278 ich jetzt Mist baue oder so, dann fühle ich mich irgendwie so komisch. Ich weiß
279 selbst nicht, an was es liegt. (...) Also ich, er bietet sich die ganze Zeit an,
280 dass ich mit ihm sprechen kann, aber ich nehme das Angebot nie an.

In diesem Abschnitt fällt vor allem die zeitliche Dimension der Aussage Bens auf, der im Präsens davon spricht, dass er sich ‚irgendwie komisch‘ fühlt, wenn er „jetzt Mist“ (Z. 278) baue. Der Status des Mist-Bauens, also der Grenzüberschreitungen im schulischen Kontext, hat sich demnach für Ben nach dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gewandelt. Dabei bleibt offen, ob Ben an seiner neuen Schule aufgrund eines anderen Peer-Gefüges ein geeignetes Publikum, von dem er soziale Gratifikationen für seine Grenzüberschreitungen erhält, fehlt, oder, ob die Ursache des komischen Gefühls in der Veränderung des administrativen Status von Ben selbst liegt. Denn durch die Zuweisung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird er mit dem potenziellen Stigma der geistigen Behinderung konfrontiert. So ist denkbar, dass Bens reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Mist-Bauen nunmehr vor dem Hintergrund der geistigen Behinderung sich selbst gegenüber als möglicherweise behinderungsspezifisches Verhalten erfolgt. Das komische Gefühl Bens wäre demnach das Resultat der Unsicherheit darüber, ob die eigenen Grenzüberschreitungen eine Bestätigung der Zuweisung in den Förderschwerpunkt und damit Anzeichen (s)einer geistigen Behinderung darstellen könnten.

Kurz darauf geht Ben im Interview dann auch genauer auf die oben angedeuteten pädagogischen Handlungen bzw. Sanktionen ein, die er seitens der Lehrperson erfahren hat:

- 123 I: Einmal ok, kannst du die Situation ein bisschen beschreiben?
124 Ben: Also er hat, hat mich über Dings, wie heißt das? Der hat mich in der
125 Klasse ausgeschlossen. (...) Also für eine Woche oder so.

Bens Aussage weist hier im Kontext des Schulverbots eine potenziell bedeutsame grammatische Auffälligkeit auf. Denn im Grunde wird er durch das Schulverbot ‚aus‘ der Klasse ausgeschlossen. Durch das Schulverbot wird Ben nicht nur für einen bestimmten Zeitraum physisch von der Lerngruppe getrennt, sondern ebenso darüber hinaus von seinen Mitschüler*innen sozial isoliert. Bens sprachlich auffällige Formulierung vermittelt das Bild einer komplexen

¹⁹ Im Sinne der Anonymisierung wurde der tatsächlich genutzte Begriff im Interview entfremdet, um die Anonymität der tatsächlichen familiären Konstellation zu wahren. Mit der Vaterfigur ist eine erwachsene Person gemeint, die die soziale Rolle eines Vaters in der Familie einnimmt.

Exklusionserfahrung, die sich mit Kronauer (2012) auf eine „soziale Konfiguration der Ausgrenzung trotz institutioneller Einschließung“ (Z. 143) zurückführen ließe.

Anhand der Aussagen Bens lässt sich rekonstruieren, dass auch eine Steigerung der schulischen Sanktionen stattgefunden hat bzw. zumindest die Sanktionen aus der Sicht von Ben an Intensität zugenommen haben, die sich zunächst auf einen temporären Ausschluss aus der Schule bezogen, die Kontaktaufnahme der Schule zur Mutter beinhalteten und letztlich in einem Schulverweis endeten, auf den eine Überweisung an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung folgte (vgl. Z. 124-139).

Auf die Wertung dieser Erfahrungen als ‚schwierige Zeit‘ durch die Interviewerin reagiert Ben jedoch überraschend bagatellisierend:

142 I: Das hört sich ja nach einer schwierigen Zeit an.

143 Ben: Ne, so hart war die nicht.

Ben spricht recht offen über seine Erfahrungen und Erlebnisse, die er hauptsächlich als von einer widerständigen Haltung, Stress und Sanktionen geprägt präsentiert, sodass sich an dieser Stelle eine gewisse Selbstwidersprüchlichkeit ergibt. Schließlich gibt Ben zwar an, er habe sich gegen ‚alles gewehrt‘ und ‚Stress‘ gehabt, gleichzeitig sei die Zeit dieser Geschehnisse aber nicht „so hart“ (Z. 143) gewesen. Die Bagatellisierung der damaligen Erlebnisse wäre demnach als eine Form der Selbstinszenierung von Ben zu verstehen, der sich damit gerade nicht als wehrloses Opfer des Schulsystems, sondern im Gegenteil als wehrhaften Akteur verstanden wissen will, der durch das eigene Verhalten, sei es auch unangemessen, die individuelle Schullaufbahn maßgeblich bestimmt.

Als die Interviewerin kurz darauf die Frage stellt, was dazu geführt habe, dass Ben mittlerweile an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult wird, geht Ben von sich aus auf das Thema Lernschwierigkeiten ein, obwohl die Interviewerin bereits implizit die Möglichkeit angeboten hat, das Gespräch zu verkürzen:

206 I: Nicht, okay. (...) Ja, dann habe ich jetzt hier noch aufgeschrieben:

207 Wie kam es dazu, dass du jetzt auf dieser Schule bist? Aber ich glaube, das

208 haben wir ja jetzt auch schon quasi gesprochen, oder?

209 Ben: Ja auch Lern-, ja auch die Lernverhaltung. (...) Da also (...) Ich

210 war gerade nicht der beste Schüler, wenn wir, wenn wir das jetzt mal so sagen.

211 Also ich, ich habe viele Probleme gehabt, was Schreiben angeht und so (...) Also,

212 wie heißt das? Also Lernschwierigkeiten hatte ich da.

Bens eigener Einschätzung nach habe er „viele Probleme“ (Z. 211) an der vorherigen Schule gehabt, die er vor allem auf die Kulturtechnik des Schreibens bezieht, gleichzeitig impliziert er durch das „und so“ (Z. 211), dass es weitere Bereiche, wie beispielweise das Lesen oder auch Mathematik gegeben hat, die er für sich als problematisch wertet.

In Zeile 212 nutzt er wiederum das Wort ‚Lernschwierigkeiten‘, um die zuvor beschriebene Problematik näher zu bezeichnen.

Erst nachdem die Interviewpartnerin einen möglichen Zusammenhang von Überforderung und Verhaltensproblemen expliziert, erwägt Ben diesen für sich. Gleichzeitig macht er aber sofort deutlich, dass er damals noch ‚klein‘ im Sinne von jung gewesen sei, distanziert sich also direkt von der Rolle bzw. Position des Überforderten (vgl. Z. 221). Zu den Ursachen seiner Lernschwierigkeiten merkt Ben an:

224 Ben: Also ich habe es nie so wirklich aufgenommen.

Auffällig ist hier das Wort „aufgenommen“ (Z. 224) im Kontext der Überforderung, da dieses anders als ‚verstehen‘ impliziert, dass seine Überforderung nicht daran liege, dass die Inhalte für ihn zu schwer gewesen seien, sondern dass er sich mit diesen stattdessen vielmehr unzureichend auseinandergesetzt habe. ‚Aufnehmen‘ weist außerdem eine bemerkenswerte Mehrdeutigkeit auf und wird in unterschiedlichen Kontexten genutzt, um beispielsweise etwas in seinen Besitz zu bringen, etwas aufzuwischen oder Aufzeichnungen von Bild oder Ton anzufertigen. Gleichsam ist dem Begriff auch eine kämpferische Konnotation inhärent, etwa wenn es heißt, ‚man könne es mit jemandem aufnehmen‘ (vgl. Duden 2023).

Anschließend an die Schilderung der Ursachen der Lernschwierigkeiten erkundigt sich die Interviewerin nach möglichen Unterschieden, die Ben nun an der neuen Schule, also der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gegenüber der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen, bemerke:

225 I: Ja. (...) Okay und ist das denn jetzt hier an dieser Schule ein

226 Unterschied?

227 Ben: (...) Ja (zögernd) Ja.

228 I: Inwiefern?

229 Ben: Ich komme gut mit den Leuten klar.

Bens letzte Antwort ist hier insofern überraschend, als dass es im direkten Vorfeld primär um seine Lernschwierigkeiten und fachliche Überforderung an der alten Schule ging. Anstatt jedoch auf den Unterschied einzugehen, den er an der neuen Schule erlebt, bezieht er diesen auf den sozialen Umgang, den er an der neuen Schule pflegt. Ben verlagert damit den Unterschied zwischen seinen Schulbesuchen weg von seinen fachlichen Lernproblemen hin zu seiner unterschiedlichen sozialen Situation in den beiden Einrichtungen.

Diese, für ihn bessere Situation, hängt nicht zuletzt auch mit einem neuen Lehrer zusammen:

232 I: Mit allen?

233 Ben: Ja also, mein Lehrer, das ist so eine Vertrauensperson. Also, ich

234 kann über alles mit dem reden.

235 I: Und du hast eben von Lernschwierigkeiten oder Lernproblemen erzählt,

236 ist das denn hier anders? Also kommst du hier besser mit den Aufgaben zurecht?

237 Ben: Ja, auf jeden Fall.

Das soziale Gefüge ist für Ben im schulischen Kontext von besonderer Bedeutung, wobei vor dem Hintergrund der Schilderungen seiner Erlebnisse an der alten Schule vor allem die Rolle

des neuen Lehrers als Vertrauensperson hervorsteht, mit dem Ben selbst angibt, "über alles [...] reden" (Z. 234) zu können. Es kann die Frage aufgeworfen werden, ob es an den Personen selbst liegt, eine tragfähige Beziehung zu Ben aufzubauen bzw. nicht aufzubauen, oder ob auch der veränderte institutionelle Rahmen dazu führt, dass im Schulalltag die Zeit gefunden werden konnte, über ‚alles‘ zu reden. Da an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung individuelle Schwerpunktsetzungen in einem gegenüber anderen Förderschulen größeren Maße möglich sind, kann der veränderte institutionelle Rahmen hier entscheidend dafür sein, dass Ben sich das entsprechende Vertrauensverhältnis zu Lehrpersonen schaffen und sich damit die Sicherheit aufbauen kann, die er benötigt, um erfolgreich lernen zu können. Auffällig ist an dieser Stelle auch, dass Ben von sich aus im Kontext des Vertrauens von zwei männlichen Lehrkräften berichtet, da er das Verhältnis zur Vaterfigur als eher distanziert beschreibt.

Dennoch berichtet Ben, dass der Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für ihn zunächst durchaus herausfordernd war:

- 242 I: Okay. (...) Wie war denn der Wechsel an diese Schule hier für dich,
243 also wie, wie hast du das aufgefasst dann, als du hierhin gekommen bist?
244 Ben: Boa (...) Also ich habe es schwer aufgenommen. (...) Sagen wir es mal
245 so, also, hier sind nicht viele normale Leute drin. So, und das hat mir halt
246 eben nicht so gefallen. Und so. Aber nach einer Zeit habe ich das halt eben so
247 angenommen.
248 I: Was heißt denn normale Leute für dich oder
249 Ben: Also die halt eben keine Behinderung haben. Also die nicht im
250 Rollstuhl sitzen und so.

Ben expliziert durch seine Reaktion, er „habe es schwer aufgenommen“ (Z. 244), dass er den Übergang an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zunächst als Rückschlag empfunden hat. Dies begründet er mit der ebenso empfundenen Andersartigkeit seiner Mitschüler*innen („Sagen wir es mal so, also, hier sind nicht viele normale Leute drin“, Z. 244-245), von denen er sich damit indirekt abgrenzt. Auf den dabei von Ben gezeigten elaborierten Sprachcode wird in Kapitel 17.4 näher eingegangen.

Diese Passage ist auch vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zu Schützes (2002) ‚Fremden‘ interessant. Da Ben an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen eingeschult wurde, kennt er bisher die für diesen Schultypus üblichen Sozialisations- und Zivilisationsmuster und entwickelt im Rahmen derselben eine Vorstellung über den Schulbesuch als solchen, inklusive seiner sozialen Akteur*innen. Auch sein Bild von Behinderung ist weitgehend in diesem schulischen Kontext sowie seiner außerschulischen Lebenswelt, also unter ‚normalen Leuten‘, entstanden.

Ben kommt zunächst in der Rolle des Schützschen (2002) Fremden an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und erlebt demnach auch Elemente dessen typischer

Krisis. Vor diesem Hintergrund zeigt seine Aussage, dass er „das“ (Z. 246) nach einer Zeit „eben so angenommen“ (Z. 246-247) habe, die Reflektion der erfolgreichen Aneignung von Handlungswissen im Kontext der Interaktionsnormen seiner neuen Schule, durch die er, wie Schütz (2002) es nennen würde, aufgehört hat, ein Fremder zu sein. Ben findet sich mit seinem neuen Zustand, also der Beschulung an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ab bzw. nimmt ihn für sich an (vgl. Z. 247).

Gleichzeitig drückt Bens Aussage die Erfahrung der Erschütterung der eigenen angenommenen Normalität im Sinne Goffmans (1967) aus. Denn indem Ben zum Ausdruck bringt, dass an der Schule, die er nun selbst besucht „nicht viele normale Leute drin“ (Z. 245) seien, eröffnet er die Option, dass er selbst ‚nicht normal‘ sei, da er ja schließlich auch an dieser Schule ist. Sein nicht näher spezifiziertes Missfallen („So, und das hat mir halt eben nicht so gefallen“, Z. 245-246) ließe sich demnach auf die Erschütterung seines Selbstbildes beziehen, in welches Ben nun die mit dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einhergehende Zuweisung zu den ‚nicht-normalen Leuten‘ integrieren muss. Aus seiner Selbsteinschätzung, dass er „das halt eben so angenommen“ (Z. 246-247) habe, geht hervor, dass er entweder für sich akzeptiert habe, zu jenen ‚nicht-normalen Leuten‘ zu gehören, oder aber, dass er zwar die institutionelle Zuweisung an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angenommen habe, gleichsam aber eine für ihn sinnhafte Erklärung bzw. Einordnung gefunden hat, anhand derer es ihm möglich ist, seinen Normalitätsanspruch aufrechtzuerhalten. Die von Ben auf Nachfrage vorgebrachte Bestimmung des Begriffs der ‚normalen Leute‘ („Also die halt eben keine Behinderung haben. Also die nicht im Rollstuhl sitzen und so“, Z. 249-250) lässt erkennen, dass er Behinderung einerseits als das dichotome Gegenstück zur Normalität konzeptualisiert, diese aber andererseits primär auf körperliche Funktionsmerkmale bezieht, die auf ihn selbst gerade nicht zutreffen, wodurch er eine subjektive Vorstellung von Normalität und Behinderung ausdrückt, die es ihm erlaubt, sich selbst weiterhin als einen der ‚normalen Leute‘ zu begreifen oder zumindest zu präsentieren.

Als die Interviewerin dann nach der Reaktion von Bens Freunden an der alten Schule auf seinen Wechsel fragt, gibt Ben an:

293 Ben: Also waren schon traurig und so, dass ich gegangen bin. Aber nach der
294 Zeit habe ich diesen Kontakt halt eben wieder gesucht und dann habe ich das auch
295 endlich geschafft.

Die Emotion der Trauer ordnet Ben primär seinen Freunden zu, gleichzeitig impliziert sein Ausdruck „dass ich gegangen bin“ (Z. 293) eine aktive Rolle seinerseits beim Schulwechsel. Er ist, der sprachlichen Logik zufolge, nicht in der passiven Rolle desjenigen, der von der Schule verwiesen wird, sondern stattdessen derjenige der (selbst) geht. Das ‚Gehen‘, wenngleich hierbei im Kontext der Formulierung ‚von der Schule gehen‘ sicherlich nicht ungewöhnlich, ist insofern jedoch auffällig, als dass Behinderung von Ben kurz zuvor im Interview mit der Nutzung eines Rollstuhls und damit dem Unvermögen, selbst zu gehen, assoziiert wurde.

Auch im Hinblick auf den Kontakt zu den Freunden präsentiert sich Ben als aktiv Handelnden. So gibt er an, selbst den Kontakt zu diesen abgebrochen und später wieder aufgenommen zu haben, was er als persönlichen Erfolg wertet:

- 301 Ben: Ne, ich wollte das erst einmal so privat lassen, bevor ich dann
302 irgendetwas mache.
303 I: Okay (...) Und dann hast du irgendwann wieder Kontakt aufgenommen?
304 Ben: Jaja.
305 I: Okay, und wie haben sie das aufgefasst?
306 Ben: Normal, easy also. (...) Keine Ahnung.
307 I: War gar kein Thema?
308 Ben: Nee, das war, das war, als wäre nichts gewesen.
309 I: Ja, okay.
310 Ben: Als wäre ich vielleicht eine Woche krank gewesen oder so.

Laut Ben verlief das Zusammentreffen bzw. die Wiederherstellung des Kontakts zu seinem ursprünglichen Freundeskreis „als wäre nichts gewesen“ (Z. 308), wobei die Verwendung des Konjunktivs hier erkennen lässt, dass er selbst um eine Veränderung seiner Situation, um das ‚was tatsächlich gewesen ist‘, weiß, weshalb er es „erst einmal so privat lassen“ (Z. 301) wollte. Ben nutzt das Wort „privat“ (Z. 301), um auszudrücken, dass die Gründe für den Kontaktabbruch nur seine eigene Person betreffen und schließt seinen Freundeskreis damit aus der Sphäre des Privaten aus. In diesem Kontext kann auch auf die Informationskontrolle, einem Aspekt der Stigma-Theorie nach Goffman (1967), Bezug genommen werden, denn Ben verschweigt die Informationen über seinen aktuellen Schulort zunächst seinen Freunden gegenüber. Seine recht vage Antwort auf die Frage hin, wie seine Freunde auf den Schulwechsel reagiert haben („Normal, easy also. (...) Keine Ahnung“, Z. 306), lässt dabei offen, inwiefern dieser tatsächlich gegenüber seinen Freunden kommuniziert wurde. Ebenso bleibt offen, aus welchen Gründen Ben sich für den Kontaktabbruch entscheidet. In Zeile 244 („Ich habe es schwer aufgenommen“) deutet Ben an, dass ihm der Schulwechsel insgesamt zunächst unangenehm war.

Aus der folgenden Interviewsequenz geht hervor, dass Ben sich zwar der Bezeichnung seiner Schule als Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bewusst ist, diese aber subjektiv mit dem nicht weiter von ihm erläuterten Konzept „Lernschule“ (Z. 319) identifiziert.

- 315 I: Ne, keine? (...) Okay. Die Schule hier heißt ja Förderschule mit
316 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Kannst du
317 Ben: Ja, das weiß ich.
318 I: Kannst du dir da irgendetwas darunter vorstellen, was das heißt?
319 Ben: Lernschule.

Es ist, als würde er versuchen, seine Beschulung im vorherigen Förderschwerpunkt Lernen für sich beizubehalten, indem er die Schule als ‚Lernschulen‘ verallgemeinert. Er nutzt auch nicht den Begriff ‚Förderschule‘, der wiederum ebenfalls den Zweck erfüllen würde, beide

Schulen unter dem gleichen Begriff subsumieren zu können. Auffällig ist die Bezeichnung Lernschule hier nicht zuletzt auch insofern, als dass Schule per Definition das Lernen zum Gegenstand hat.

Der Begriff des Gutachtens ist Ben unbekannt, so gibt er an, dass ihm nicht bekannt ist, dass je ein Gutachten über ihn geschrieben wurde.

Dennoch zeigt sich im weiteren Verlauf des Interviews, dass Ben sich der kognitiven Einschränkungen bzw. der Besonderheiten seiner Mitschüler*innen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zumindest in Ansätzen bewusst ist:

- 320 I: Okay, ja. Und du hast eben gesagt, es gibt hier Kinder, die im
321 Rollstuhl sitzen zum Beispiel. Was heißt denn Behinderung oder behindert sein
322 für dich?
323 Ben: Boa (...)
324 I: Schwierige Frage, ne?
325 Ben: Ja. schon. (...) Ja, (...) die sind anders. Also man kann nicht so
326 Kontakt aufnehmen wie normale Menschen. Also sie nehmen andere Sachen anders
auf.
327 I: Okay. (...) Und hast du denn schon einmal mitbekommen, dass hier an der
328 Schule Schüler*innen als behindert bezeichnet werden?
329 Ben: Klar.
330 I: Hast du schon mitbekommen? Und ist das eher so von Erwachsenen oder von
331 Mitschüler*innen?
332 Ben: Eher von Mitschülern.
(..)
335 I: Okay und ist das denn dann eher so eine Beleidigung, oder (...) oder
336 nicht?
337 Ben: Ich sehe es als Beleidigung.
(..)
340 I: Okay, wurdest du denn schon mal so so beleidigt?
341 Ben: Also, dass ich behindert bin? Also, würde jetzt jemand sagen, ich
342 wäre behindert oder so, ich würde es anders aufnehmen, weil ich weiß, dass ich
343 nicht behindert bin.

Bens Antwort „[k]lar“ (Z. 329) lässt hier erkennen, dass der Ausdruck ‚behindert sein‘ für ihn primär eine unter Jugendlichen geläufige Beleidigung darstellt. Er berichtet dementsprechend auch, dass niemand ihn als behindert bezeichnen würde, da seine Mitschüler*innen wüssten, dass er auf solcherart Beleidigungen mit physischer Gewalt reagieren würde (vgl. Z. 354). Gleichzeitig behauptet er aber auch, dass er es „anders aufnehmen“ (Z. 342) würde, wenn jemand ihn als behindert bezeichnen würde, da er wüsste, dass er nicht behindert sei. Hierin lässt sich eine gewisse Widersprüchlichkeit erkennen, die letztlich wohl auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen bzw. -kontexte von ‚behindert sein‘ zurückgeht und der sich Ben zumindest in Zügen bewusst ist, da er Behinderung gerade nicht nur im Sinne einer

Beleidigung versteht, sondern etwa auch mit Rollstuhlfahren assoziiert. So gibt er auch an, dass er ‚behindert sein‘ als Beleidigung auffasse, es aber gegenüber sich selbst gerade ‚anders aufnehmen‘ würde, wodurch er zusätzlich sein Wissen über die unterschiedlichen Verwendungsweisen bzw. -kontexte von ‚behindert sein‘ erkennen lässt.

Die oben bereits erwähnte Dichotomie von Behinderung und Normalität prägt dabei auch Bens Vorstellungen bzgl. seiner beruflichen Perspektive:

- 376 I: Ah, okay. Hast du denn schon einmal irgendwo ein Praktikum gemacht?
377 Ben: Ja. (...) Warte mal. In der [Name eines Unternehmens]. Das war in
378 [Ortsname] und einmal [Name eines Unternehmens].
379 I: Ahja, okay.
380 Ben: Sind aber Behindertenwerkstätten.
381 I: Beides?
382 Ben: Genau wie hier, ja.
383 I: Ja, okay und kannst du dir denn vorstellen, da später zu arbeiten?
384 Ben: Neh!
385 I: Ne?
386 Ben: Nene, ich komme mit den Leuten da gar nicht klar.
387 I: Okay.
388 Ben: Nene.
389 I: Und was wäre eine Alternative für dich?
390 Ben: Halt normal halt, ne, also zuerst würde ich mein Praktikum auswärts
391 machen, das heißt jetzt hier zum Beispiel im [Name eines Garten- und
392 Landschaftsbau-Unternehmens]

Ben berichtet, er habe bereits Praktika in zwei verschiedenen Unternehmen gemacht und weist direkt darauf hin, dass diese Unternehmen „aber Behindertenwerkstätten“ (Z. 380) seien und setzt diese letztlich seiner Schule gleich („genau wie hier“, Z. 382). Seine sehr bestimmte Reaktion („Neh!“, Z. 384) zeigt, dass er bereits nach den beiden Praktika für sich erkannt hat, dass er später nicht (freiwillig) in einer solchen Werkstatt für Menschen mit Behinderung arbeiten möchte. Seine Begründung, dass er „mit den Leuten da gar nicht klar [komme]“ (Z. 386), steht dabei in auffallendem Kontrast zu der Zeile 229, in der er angibt, dass der Unterschied an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu seiner alten Schule darin bestehe, dass er „gut mit den Leuten klar[kommt]“ (Z. 229). Beide Male ist für Ben der soziale Umgang ein entscheidendes Kriterium. Der Unterschied zwischen Schule und Beruf ist an dieser Stelle aber gravierend, denn die schulische Zugehörigkeit zu dem Personenkreis ist, im Vergleich zur beruflichen Zukunft, zeitlich stärker begrenzt und daher absehbar. Das Arbeiten in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung hingegen würde für Ben eine Zugehörigkeit über die gesamte Dauer des Erwachsenenalters bedeuten. Auf die Frage nach möglichen Alternativen entgegnet Ben mit der Phrase „[h]alt normal halt“ (Z. 390), die einen starken Kontrast von ‚Normal versus Behindert‘ verdeutlicht. Er zeigt eine gewisse

Handlungsplanungsfähigkeit, wie er eine Alternative für sich finden könnte. Dabei nutzt er den Begriff ‚auswärts‘, der besonders in diesem Kontext interessant ist. Auswärts bedeutet in der Regel ‚nicht zu Hause‘, oder ‚nicht am Ort‘ im Sinne von auswärts („auf dem gegnerischen Platz“) spielen (vgl. Duden 2023). Ein Praktikum auswärts machen bedeutet in seinem Kontext außerhalb der speziell auf Menschen mit (geistigen) Behinderungen ausgerichteten Institutionen.

15.1.3 Fallspezifisches Profil

Bens Schullaufbahn:

Bezogen auf seine gesamte Schullaufbahn stellt Ben fest, dass er einen großen Unterschied zwischen den beiden von ihm besuchten Schulen wahrnimmt. Dabei zeichnet sich sein Schulbesuch an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen aus seiner Sicht vorwiegend dadurch aus, dass er sich ‚gegen alles‘ gewehrt hat. Er erwähnt auch seine Verweigerung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und betont das schwierige Verhältnis zu einer bestimmten Lehrkraft, zu der er offenbar kein Vertrauen aufbauen konnte. Ben erwähnt zudem sein Lernverhalten bzw. seine Lernschwierigkeiten. Er war in seiner Klasse insofern sozial eingebunden, als dass er berichtet, mit seinen Freund*innen in der Schule ‚Mist zu bauen‘. Darin zeigt sich abweichendes Verhalten, das in der Folge auch sanktioniert wurde – durch kurzzeitigen Ausschluss aus dem Unterricht und ein Elterngespräch mit seiner Mutter. Im Kontext des ‚Wehrens‘ gegen den oben genannten Lehrer berichtet Ben von einer Gewalthandlung seinerseits gegenüber diesem. Die Sanktion dafür war der Ausschluss aus der Schule für circa eine Woche. Ben lässt eine Steigerung in den Sanktionen erkennen und bezeichnet die Überweisung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Schulverweis. Den Schulwechsel erlebt Ben als viel zu schnell, da er, wie er sagt, die vorherigen Sanktionen nicht ernst genommen habe. Der Schulwechsel wurde von den Lehrkräften der abgebenden Schule initiiert und Ben wurde seiner Aussage nach nicht an diesem Wechselprozess beteiligt. Ben nimmt den neuen Schulort - eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - zunächst ‚schwer auf‘. Zu seinen früheren Mitschüler*innen bricht er zunächst den Kontakt ab, um seinen neuen Schulbesuch ‚privat‘ zu behandeln. An der neuen Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entwickelt sich dann ein Vertrauensverhältnis zu einem seiner Lehrer. Inzwischen erlebt er sich als sozial gut eingebunden und verortet sich dabei etwas widersprüchlich, indem er sowohl angibt, mit den ‚Leuten‘ dort gut zurechtzukommen, sich gleichzeitig aber auch von der dortigen Schüler*innenschaft abgrenzt, indem er angibt, es würden dort „nicht viele normale Leute“ (Z. 244-245) beschult werden. Darüber hinaus berichtet er – anders als bezüglich der vorherigen Schule - von fachlichen Lernfortschritten an der neuen Schule.

Umgangsweisen/Bewältigungsstrategien von Ben in der Auseinandersetzung mit seinem Schulwechsel bzw. seiner Einstufung als ‚Grenzgänger‘:

Ben nutzt die Strategie, seinen Schulwechsel zunächst ‚privat‘ zu lassen, ihn also vor seinen Freund*innen der früheren Schule weitgehend zu verheimlichen. Er bricht den Kontakt zu ihnen nach dem Schulwechsel ab und nimmt ihn erst nach einiger Zeit wieder auf, wobei es keine Probleme von Seiten der Freund*innen gegeben zu haben scheint. Er grenzt sich vom Status des behindert-Seins ab, zeigt damit also, dass er zwar im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult wird, sich aber keineswegs mit der damit einhergehenden Zuschreibung einer sog. geistigen Behinderung identifiziert. Er hat sich offensichtlich mit seiner neuen Situation arrangiert, wenngleich er sich weiterhin von seinen Mitschüler*innen distanziert. Er kann sich nicht vorstellen, nach seiner Schulzeit in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung zu arbeiten und grenzt sich damit implizit erneut von der Zugehörigkeit zu einem durch Behinderung in den beruflichen Perspektiven limitierten Personenkreis ab.

Im Interview inszeniert sich Ben als aktiver, durchsetzungsfähiger, mitunter latent aggressiver Jugendlicher, wodurch er sich von der passiven Position der Fremdbestimmung durch professionelle Akteur*innen, von der Menschen mit geistiger Behinderung oftmals betroffen sind (vgl. Trescher 2015, 9), zusätzlich performativ distanziert.

15.2 Interviewpartnerin Liz

15.2.1 Schullaufbahn nach Akte

Liz kam im Alter von 15 Jahren mit ihrer Familie aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland und hat dementsprechend einen eigenen Migrationshintergrund. Die Familie von Liz ist laut ihrer Aussage nicht aufgrund von Verfolgung oder ethnischer Diskriminierung nach Deutschland gekommen, sondern aufgrund familiärer Verbindungen und des Wunsches nach verbesserten Lebensbedingungen. Liz absolvierte in ihrem Heimatland die Grundschulzeit, die sich dort von der ersten bis zur achten Klasse erstreckt. In Deutschland wurde sie der achten Klassenstufe zugeordnet und besuchte zunächst eine Sekundarschule. Nach zweieinhalb Jahren in Deutschland wurde über Liz ein Gutachten nach AO-SF verfasst, aufgrund dessen sie im Alter von fast 18 Jahren an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurde. Zum Zeitpunkt des Gesprächs war Liz 18 Jahre alt und hatte bereits einen Schulplatz an einem Berufskolleg direkt im Anschluss an ihre Schulzeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, um dort ihren Hauptschulabschluss ‚nachzuholen‘ bzw. zu absolvieren. In der Regel gehen Schüler*innen, die ihre Schulzeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verbracht haben, direkt in Werkstätten für Menschen mit sog. Behinderungen über. Dort durchlaufen sie das Berufsbildungsangebot und arbeiten für gewöhnlich anschließend in diesen Werkstätten (vgl.

Lindmeier & Schrör 2015, 152). Ein Wechsel an ein Berufskolleg kann daher als eher ungewöhnlicher Werdegang bezeichnet werden.

15.2.2 Zentrale Aspekte des Interviews

Um eine angenehme Interviewatmosphäre zu schaffen, werden die Jugendlichen ihrerseits zu Beginn des Interviews dazu ermuntert, etwas von sich zu erzählen. Liz reagiert hierauf, indem sie zunächst von ihrem Migrationshintergrund zu berichten beginnt:

- 36 Liz: Achso ja. Ich bin halt aus [Heimatland], ich bin da geboren und
37 erwachsen, bis [Jahreszahl], dann ich kam halt nach Deutschland.

Liz berichtet, dass sie in ihrem Heimatland, das im ehemaligen Jugoslawien liegt, „erwachsen“ (Z. 37), also aufgewachsen ist. Sie geht zunächst auf die Schullaufbahn in ihrem Heimatland ein. Ihrer Aussage nach wurde sie in Deutschland dem achten Schulbesuchsjahr an einer Sekundarschule zugeordnet und beendet ihre Aufzählung mit „und jetzt ich bin halt hier“ (Z. 42). Das ‚hier‘ spezifiziert sie an dieser, und auch an weiteren Stellen im Interview, nicht weiter, daher bleibt offen, ob sie das räumliche ‚Hier‘ meint, da das Interview in den Räumlichkeiten der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stattfand, oder ob sie die Bezeichnung ihres aktuellen Förderorts bewusst nicht nutzt.

Liz erzählt auch, dass sie in ihrem Heimatland, in dem sie offenbar eine reguläre Schule besucht hat, auf ein gewisses Unterstützungssystem zurückgreifen konnte, um dem Unterricht dort folgen zu können:

- 45 I: Das ist ja sehr spannend. Und du hast in [Heimatland] einfach die
46 Schulzeit ganz normal gemacht?
47 Liz: Ja. Nur, dass mein Problem war, dann war halt volle Klasse, ich
48 könnte das nicht alles, wie soll ich das sagen. Ich kann nicht konzentriert auf
49 den Unterricht und dann nachher war eine Lehrer, der hat mir das alles dann
50 nachher wieder zeigen, wie das läuft halt.

Über den systeminternen Status innerhalb des Schulsystems in ihrem Heimatland liegen keine weiteren Informationen vor. Liz beschreibt nicht näher, ob es sich dabei, wie in Deutschland, um eine Art sonderpädagogische Förderung handelte oder beispielsweise ein Nachhilfe-System. Sie benennt als Problem ihres schulischen Lernerfolgs im Herkunftsland lediglich, dass es ihr schwerfiel, sich in einer vollen Klasse auf den Unterricht konzentrieren zu können.

Liz gibt an, in sozialer Hinsicht in ihrem Heimatland gut eingebunden gewesen zu sein und dass sie sich ihrem dortigen Freundeskreis noch immer stark verbunden fühlt. So entgegnet sie auf die Frage nach dem Kontakt in ihr Heimatland:

- 78 Liz: Ich kann das einfach nicht vergessen. Ich war halt mit diese Leute
79 acht Jahre in meine Klasse und alles. Und deswegen wir sind immer noch Kontakt.
80 Wenn ich fahre nach [Heimatland], wir treffen uns und alles.

Liz gibt hier zu erkennen, dass die freundschaftlichen Beziehungen trotz der Auswanderung nach Deutschland fortbestehen und sie bringt auch ihre noch immer große Verbundenheit zu ihrem Herkunftsland bzw. ihren dort lebenden Sozialkontakten zum Ausdruck. Die Aussage „das einfach nicht vergessen“ (Z. 78) zu können, kann dabei als positives Bekenntnis zu ihrer ursprünglichen Herkunft und den dortigen Erfahrungen ihrer ersten 15 Lebensjahre verstanden werden.

Auffällig ist in ihrer Beschreibung auch die Nutzung des Pronomens ‚mein‘, wodurch Liz eine gewohnheitsgemäße Zugehörigkeit zu ihrem Freundeskreis und den ehemaligen Mitschüler*innen in ihrem Heimatland ausdrückt. Zudem waren die Freundschaften offenbar so eng bzw. tragfähig, dass sie nach mehr als drei Jahren noch immer den Kontakt dorthin pflegt. Sie beschreibt die Qualität dieser Freundschaften über die Dauer ihrer gemeinsamen Schulzeit, also der acht Jahre, die sie sich im schulischen Kontext regelmäßig gesehen haben. In Deutschland hatte Liz bislang noch keine vergleichbar lange Zeit, in der sie einer bestimmten sozialen Gruppe von Peers zugeordnet war, da sie nach zweieinhalb Jahren an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurde.

Den Übergang nach Deutschland und den damit verbundenen Schulwechsel verbindet Liz kongruent dazu mit entsprechend negativen Emotionen:

- 90 I: Und wie war das für dich?
91 Liz: Puh, traurig. (...) Irgendwie ich hatte halt keinen Bock wegen
92 Sprache, eine neue Sprache zu lernen und ich habe jetzt halt fast vier Jahre
93 verloren. Also ich habe gar nichts von meinem Leben gemacht noch. Ich bin immer
94 noch Schule, ob meine Freundinnen schon arbeiten. Sie haben sein Ausbildung
95 beenden und alles.

Die Motivation von Liz eine neue Sprache zu lernen, war zumindest zum Zeitpunkt des Übergangs nach Deutschland äußerst gering. Liz benennt die Herausforderungen, in ein fremdes Land zu gehen und die dortige Sprache neu lernen zu müssen. Gleichsam sagt Liz in diesem Kontext, dass sie durch die migrationsbedingte Sprachbarriere, „jetzt halt fast vier Jahre verloren“ (Z. 92-93) habe. Von ‚verlorener Zeit‘ sprechend bezieht sie sich dabei offenbar auf sowohl den Übergang nach Deutschland als auch die damit einhergehende weitere Beschulung aufgrund des veränderten Systems. Der Satz „[a]lso ich habe gar nichts von meinem Leben gemacht noch“ (Z. 93) impliziert zum einen, sie habe ‚bislang noch gar nichts aus ihrem Leben gemacht‘ bzw. ‚konnte noch gar nichts aus ihrem Leben machen‘, sowie zum anderen, dass sie von ihrem Leben in Deutschland bislang ‚gar nichts gehabt‘ habe im Sinne von Vorteilen oder einem besseren Leben, welches sich die Familie laut Liz in Deutschland erhofft hatte. Liz zieht anschließend den direkten Vergleich zu ihren Freund*innen in ihrem Heimatland, die bereits arbeiten und dementsprechend zuvor erfolgreich eine Ausbildung abgeschlossen haben. Sie verdeutlicht damit ihren wahrgenommenen Zeitverlust im Hinblick auf den Übergang in die Erwerbsarbeit, den sie auch den veränderten Rahmenbedingungen des

deutschen Schulsystems gegenüber denen ihres Herkunftslandes zuschreibt. Liz sagt, sie sei „immer noch“ (Z. 93-94) in der Schule, obwohl sie in ihrem Heimatland, wie ihre Freund*innen, bereits arbeiten könnte:

- 342 Liz: Schon im Sommer die waren alle fertig. Also wenn ich halt auch in
343 [Heimatland] bleiben, ich könnte schon meine Ausbildung haben. Weil ich habe
344 mich gemeldet für Ausbildung. Ich war halt, ich hatte damals schon meinen Platz,
345 aber dann meine Eltern wir haben halt hier gekommen.

Sie kontrastiert hier die Möglichkeiten, die sie bei einem Verbleib in ihrem Heimatland hätte haben können, mit ihrer gegenwärtigen Situation in Deutschland. Bemerkenswert ist dabei, dass Liz angibt, in ihrer Heimat bereits einen Ausbildungsplatz gehabt zu haben.

Diese ‚verlorene Zeit‘ stellt einen rekurrierenden Topos in den Aussagen von Liz dar, auf den sie sich auch zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch im Kontext des Vergleichs mit ihrem Geschwisterkind implizit bezieht:

- 264 Liz: Ja, ich muss halt was für mein Leben machen. Schon 18, noch drei
265 Jahre Schule. 20 Jahre mit Schule weiter. Mein [Geschwisterkind] hat schon mit
266 [Alter vor der Volljährigkeit] angefangen mit Arbeit. Also er/sie²⁰ war mit
267 seine/ihre Ausbildung fertig und alles.

Aus der Aussage „ich muss halt was für mein Leben machen“ (Z. 264) geht hervor, dass Liz sich durchaus selbst in der Verantwortung für die Gestaltung ihres eigenen Lebensverlaufs sieht.

Zu der subjektiven Problemanalyse, weshalb sie nicht mehr die Sekundarschule besucht, äußert sich Liz wie folgt:

- 101 I: 05:08 Und warum bist du da nicht mehr?
102 Liz: 05:10 Weil ich könnte halt nicht das alles verstanden und in [Heimatland]
103 ich hatte halt Schwierigkeit mit, wie soll ich das sagen. Ich brauche mehr Zeit
104 für was verstanden und das war nicht halt für Sekundarschule, weil da muss man
105 da sofort, keiner redet nicht nach Hilfen

Auch in diesem Abschnitt wird deutlich, dass Liz, wie oben bereits erwähnt, in ihrem Heimatland ein Unterstützungssystem im schulischen Kontext hatte. Liz nimmt hier auch Bezug auf die Anforderungen, die mit den jeweiligen von ihr besuchten Schulen einhergingen. Dabei weist sie darauf hin, dass sie aufgrund ihres Unterstützungssystems in ihrem Heimatland die ihr gestellten Anforderungen durchaus bewältigen konnte. Sie reflektiert ihre „Schwierigkeiten“ (Z. 103) dem Unterricht zu folgen, was sowohl in ihrem Heimatland als auch an der von ihr besuchten Sekundarschule der Fall war. Sie benötige ‚mehr Zeit‘, um die Inhalte zu verstehen, dabei ist davon auszugehen, dass Liz ihre eigene Lernfähigkeit im direkten Vergleich zu ihren Mitschüler*innen in ihrem Heimatland betrachtet. Die Anforderungen an der Sekundarschule

²⁰ Liz nutzt das entsprechende Pronomen im Interview. Es wurde hier verändert, um die tatsächlichen Familienverhältnisse nicht offenzulegen.

zeichnen sich nach Liz dadurch aus, dass „man da sofort“ (Z. 104-105), konkretisiert aber nicht weiter, was man sofort tun oder können müsse.

Bemerkenswert ist in Liz' Vergleich der verschiedenen schulischen Institutionen auch, wie sie über eine Notengebung und entsprechende Zeugnisse denkt, die ihr aus ihrem Heimatland durchaus bekannt sind:

- 133 I: Hmm ja. Und das kennst du aus [Heimatland] auch, dass man Noten bekommt und
134 Zeugnisse?
135 Liz: Ja, ich habe immer und gute auch Zeugnisse bekommen, weil alle war
136 halt neben mir und die haben mich halt geholfen. Zum Beispiel wenn war ein Test,
137 ich weiß nicht, wie das heißt auf Deutsch, Test ne?
138 I: Test, genau.
139 Liz: Die andere haben, bisschen was schwierig, ich hatte bisschen was
140 leise, also einfacher. Und ich habe damit halt gut gemacht. Ich war immer mit
141 gute Note halt.

Liz erhielt in ihrem Heimatland angepasste Leistungsüberprüfungen und berichtet von Leistungsmessungen, auf die sie Noten erhalten habe. Zudem weist sie auf ihre hilfsbereiten Mitschüler*innen hin, von denen sie sich unterstützt gefühlt hat. Sie beschreibt eine Art Differenzierung in „leise, also einfacher“ (Z. 140), wobei sie mit dem Wort ‚leise‘ vermutlich ‚leichtere‘ Aufgaben meint. Diesen Anforderungen konnte Liz offenbar gerecht werden, da sie „gute“ (Z. 141) Noten dafür erhalten habe. Die beschriebene Förderung erinnert an den im deutschen Schulsystem existierenden zieldifferenten Bildungsgang Lernen mit einem Förderplatz an einer inklusiven Regelschule.

Auf die Frage, wie es dazu gekommen sei, dass Liz von der Sekundarschule an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurde, entgegnet sie zunächst: „Ja die haben das so“ (Z. 144), was auf eine Fremdbestimmung hindeutet und damit verdeutlicht, dass dieser Übergang nicht von Liz oder ihren Eltern initiiert wurde.

- 144 Liz: Ja, die haben das so.
145 I: Also wie bist du denn da an der Schule mit deinen Mitschüler*innen
146 zurecht gekommen?
147 Liz: Ja, gut, war halt viele [Personen aus einem anderen Heimatland] in
148 meine Klasse. Ich habe halt mit denen unterhalten, wenn ich habe etwas nicht
149 verstanden. Ich war am meisten mit denen auf [Sprache eines weiteren Landes]
150 geredet, nicht auf Deutsch. Ich habe nicht versucht auf Deutsch, sondern auf
151 meine Sprache.

Liz konnte sich an der Sekundarschule sozial insofern integrieren, als dass es dort Mitschüler*innen aus ihrem Heimatland gab, mit denen sie sich in einer ihnen gemeinsamen geläufigen Sprache unterhalten konnte. Sie gibt an, bei diesen Mitschüler*innen nachgefragt zu haben, wenn sie etwas nicht verstanden hat. An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass Liz zu Beginn ihrer Zeit in Deutschland offensichtlich vermieden hat, die deutsche Sprache zu lernen.

Sie sagte, sie habe auch „nicht versucht“ (Z. 150) Deutsch zu sprechen, sondern hielt an ihrer Muttersprache fest. Liz gibt im Verlauf des Interviews an, dass innerhalb der Familie drei Sprachen aktiv genutzt würden, mit Mutter und Vater nutzt Liz jeweils die verschiedenen Herkunftssprachen der beiden, mit ihrem Geschwisterkind nutzt Liz die deutsche Sprache. Auf welchem Niveau diese Sprachen gesprochen werden, ist nicht bekannt. Liz gibt des Weiteren an, über Kenntnisse im Englischen zu verfügen, wobei diese ihrer Angabe zufolge durch das Erlernen der deutschen Sprache verblasen.

Liz erzählt, ihre Lehrer*innen hätten ihr in diesem Kontext rückgemeldet, dass sie angesichts ihrer Sprachprobleme, die, wie sie angibt, primär motivational bedingt seien, die Anforderungen eines allgemeinen Bildungsganges an der Sekundarschule nicht werde bewältigen können:

- 151 meine Sprache. Und dann die Lehrer haben gesagt, du werdest halt nicht so
152 schnell Deutsch lernen und du werdest halt hier nicht das, du kannst das nicht
153 einfach hier sein, weil du verstehst auch gar nichts, ist voll schwer für dich.
154 I: Okay.
155 Liz: Ja.
156 I: Und das haben die Lehrer*innen zu dir gesagt?
157 Liz: Ja und dann wir haben halt, die haben mir einen Test gemacht, also
158 wie heißt das, zum Gucken, wie fit bin ich halt.
159 I: Einen IQ-Test?
160 Liz: Ja.
161 I: Ahja.
162 Liz: Und da ich war halt nicht gut und dann die meinten, es würde gut sein,
163 dass du würdest halt da gehen. Du würdest mehr lernen und alles und jetzt bin
164 ich halt hier.

Abgesehen von der Sprache lässt sich aus der Aussage „weil du verstehst auch gar nichts“ (Z. 153) ableiten, dass Liz an der Sekundarschule insgesamt nicht viel Bestärkung, auch im Sinne einer Stärkung ihres Selbstbewusstseins erfahren hat. In diesem Kontext berichtet Liz, dass sie an einem IQ-Test teilnahm, der ihren Angaben nach sprachfrei war (Z. 169). Der Test wurde mit großer Wahrscheinlichkeit im Rahmen des Gutachtens nach AO-SF durchgeführt und hatte für die testdurchführende Person sowie die beteiligten Lehrkräfte offenbar eine bestätigende Wirkung.

Darüber, wie Liz den IQ-Test erlebt hat, sagt sie:

- 167 I: Und dieser IQ-Test, war das auch mit Sprache oder war der komplett
168 sprachfrei, ohne Sprache?
169 Liz: Sprachfrei. Also da war Mathe, ich musste halt irgendwie puzzeln, ich
170 weiß nicht, wie das war. Das war voll einfach, aber auch voll schwer. Ja, war
171 halt so. Ich brauchte halt mehr Zeit, dass ich komme klar mit damit. Und die
172 haben da gesehen, dass ich bin nicht dafür.

Auch hier berichtet sie davon, „mehr Zeit“ (Z. 171) zu benötigen, um Dinge zu verstehen, d. h. die einzelnen Subtests des IQ-Tests lösen zu können. Liz gegenüber wurde vermittelt, dass der Test offenbart habe, sie könne den Anforderungen der Sekundarschule nicht gerecht werden. Der Wert, der bei dem sprachfreien IQ-Test ermittelt wurde, wies für die Lehrkräfte darauf hin, dass Liz nicht die kognitiven Fähigkeiten hätte, um zielgleich unterrichtet zu werden, so dass sie stattdessen als ‚geistig behindert‘ klassifiziert wurde.

Im Kontext der Gutachtenerstellung gibt Liz an, dass mit ihren Eltern gesprochen wurde, und mit der Zuweisung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung der Schulwechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einherging.

- 178 I: Und wie haben deine Eltern darauf reagiert?
179 Liz: Ja die haben gesagt, okay, wenn diese Schule werdet ihr halt besser
180 sein und alles, du werdest halt dein Leben weiter, du musst machen, weil, wenn
181 du werdest halt im Sekundarschule bleiben, du werdest kein Zeugnis haben. Du
182 werdest gar nichts machen. Deine Jahre würden gehen, aber du kannst gar nichts
183 wieder Abschluss keinen machen, gar nichts dazu.
184 I: Hmm.
185 Liz: Ja.
186 I: Okay und dann haben sie gesagt, dann gehst du lieber hier auf die
187 Schule,
188 Liz: Ja.
189 I: aber hier bekommst du doch auch kein Zeugnis mit Noten.
190 Liz: Ja. (...) Ich weiß nicht. (lacht)

Die Reaktion der Eltern zeigt, dass die Familie verstanden hat, dass Liz an der Sekundarschule gar kein Zeugnis bekäme, und auch keine Lernfortschritte zu erwarten seien („du werdest kein Zeugnis haben. Du werdest gar nichts machen“, Z. 181-182). Zudem ist die Frage nach dem Abschluss an der Sekundarschule relevant, so wurde ihr vermittelt, dass sie an der Sekundarschule keinen Schulabschluss erhalten werde. Auch bezieht sie sich hier erneut auf den Topos der verlorenen Zeit, sagt sie doch „die Jahre würden gehen, aber du kannst gar nichts wieder Abschluss keinen machen“ (Z. 182-183) und stellt so die Möglichkeit der weiteren Beschulung an der Sekundarschule als zusätzlich verlorene Zeit dar.

Als die Interviewerin darauf hinweist, dass die beschriebenen Umstände, also kein Zeugnis (mit Noten) und keinen Schulabschluss zu erlangen, letztlich, wie von ihr selbst zuvor auch beschrieben, an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch gegeben sind, antwortet Liz etwas verlegen.

Die Eltern von Liz akzeptieren den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und bestärken Liz darin, sich auf den neuen Förderort einzulassen, da sie offenbar hoffen, dass Liz dort bessere Lernfortschritte machen werde („wenn diese Schule werdet ihr halt besser sein und alles“, Z. 179-180).

Auch von Seiten der Lehrkräfte an der Sekundarschule wurde Liz offenbar in Aussicht gestellt, dass sie an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein für sie passenderes Lernumfeld finden würde:

- 102 Liz: Weil ich könnte halt nicht das alles verstanden und in [Heimatland]
103 ich hatte halt Schwierigkeit mit, wie soll ich das sagen. Ich brauche mehr Zeit
104 für was verstanden und das war nicht halt für Sekundarschule, weil da muss man
105 da sofort, keiner redet nicht nach Hilfen und dann die haben gesagt, das wäre
106 gut, dass ich komme hier und ich werde halt besser Deutsch lernen, werde nicht
107 halt Geographie, keine Ahnung, was gibt es noch alle Sache. Und hier werde ich
108 nur Deutsch lernen und deswegen ich bin jetzt halt hier. Aber ich gehe jetzt
109 wieder weg. (lacht)

Für Liz gibt es also offenbar keine spezielle Lehrkraft, die für den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zuständig gewesen wäre, stattdessen spricht sie eher unspezifisch von „die“ (Z. 105), womit sie den Plural ‚die Lehrer‘ nutzt.

Aus der Perspektive von Liz besteht der eigentliche Sinn des Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung exklusiv darin, ihre sprachlichen Defizite im Deutschen aufzuholen („Und hier werde ich nur Deutsch lernen“, Z. 107-108). Dabei kann die Wahl der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als geeigneter Rahmen des Sprachlernens zumindest insofern problematisiert werden, als dass den Lernenden hier eine geringere Menge adäquater Sprachvorbilder zur Verfügung stehen. So deuten bspw. Baumann et al. (2021) darauf hin, dass lediglich ca. 33% der Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung keine Artikulationsstörungen aufweisen (vgl. Z. 101) und damit als exemplarisch-kompetente Sprecher*innen fungieren können.

Zudem ist für Liz die Aussicht von Bedeutung, dass sie für ihre weitere Laufbahn eine Perspektive hat. So beschreibt sie, dass sie nach Beendung ihrer Schulzeit an der Förderschule ein Berufskolleg besuchen wird und im Anschluss an den Hauptschulabschluss eine konkrete Ausbildung beginnen möchte (vgl. Z. 112-119).

Aus ihrer Wortwahl geht hervor, dass Liz sich selbst als aktiv Handelnde betrachtet, die sich von ihrem aktuellen Förderort distanziert: „Ich gehe jetzt wieder weg“ (Z. 108-109). Gleichzeitig nutzt sie das Wort ‚wieder‘, wodurch sie hervorhebt, dass sie die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nur vorübergehend besucht.

In der Reflektion ihrer bisherigen Erfahrungen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wägt Liz dabei recht differenziert die Vor- und Nachteile für sich ab:

- 124 I: Wie es weitergeht. Aber also wie ist das für dich, dass du jetzt diese
125 Zeit hier an der Schule verbringst?
126 Liz: Eine Seite gut, weil ich habe halt viel gelernt und viele Leute und
127 früher ich habe mich nicht getraut, zum reden. Ich war immer leise auf den Seite
128 und jetzt ich habe nie gefragt, zum Beispiel, wenn ich habe etwas nicht
129 verstanden, ich habe das nie gefragt und jetzt ich habe das angefangen halt so

130 zu machen, also die Lehrer hat mir voll viel geholfen. Aber auf andere Seite,
131 wenn ich gucke, ich habe keine Noten, ich habe kein Zeugnis dafür. Das ist auch
132 ein bisschen schade.

Liz beschreibt, dass sie sich in ihrer Zeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weiterentwickelt habe und benennt als erstes, dass sie sich früher nicht getraut habe zu reden. Zu Beginn des Gesprächs sagt sie, dass sie „keinen Bock“ (Z. 91) gehabt hätte, eine neue Sprache zu erlernen, weshalb für Liz die Herausforderung in einem völlig neuen Umfeld eine Schule zu besuchen, in der Fachunterricht auf einer ihr fremden Sprache unterrichtet wird, groß war. Sie sagt, sie habe sich nicht getraut, spezifiziert aber nicht näher, was die Gründe dafür waren und unter welchen Bedingungen sie sich nicht getraut habe.

Sie gibt an durch den Besuch der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gelernt zu haben, nachzufragen, wenn sie etwas nicht versteht. In ihrem Heimatland gehörte dies für sie zur Handlungsroutine, an der Sekundarschule in Deutschland war sie hierbei, wohl auch in Zusammenhang mit ihren sprachlichen Fähigkeiten, gehemmt worden. Außerdem erhielt Liz an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung offenbar auch verstärkt Hilfestellungen seitens der Lehrkräfte. Für Liz waren die Lehrkräfte an der Förderschule damit eine Unterstützung, weshalb sie diese auch als hilfsbereit darstellt („also die Lehrer hat mir voll viel geholfen“, Z. 130).

An der Sekundarschule hingegen sei sie ‚immer leise auf der Seite‘ gewesen, sodass sie sich, trotz ihres vermeintlich guten Verhältnisses zu den Mitschüler*innen, mit denen sie sich teilweise in ihrer Muttersprache unterhalten konnte, vom Unterrichtsgeschehen isoliert fühlte.

Liz bemerkt aber auch die Nachteile, die der Förderort für sie mit sich bringt, da sie nämlich keine Noten erhält und dementsprechend auch kein Zeugnis mit Noten, sondern ein Zeugnis mit Texten zu ihren Kompetenzen in den jeweiligen Unterrichtsfächern, dass sie ihrer Aussage nach eben selbst nicht als ‚Zeugnis‘ wahrnimmt. Wie oben bereits erwähnt, kennt Liz die Notengebung aus ihrer Zeit in ihrem Herkunftsland, während derer sie differenziertes Unterrichtsmaterial erhielt und angepasste Leistungsprüfungen absolvierte, und diese mit, wie sie berichtet, guten Noten bestand.

Trotz der Vorteile, die Liz in ihrer Beschulung an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sieht, gibt sie zu erkennen, dass sie sich selbst an der Förderschule nicht am ‚richtigen‘ Förderort sieht, auch wenn sie von den bereits genannten Fortschritten im Lernen berichtet (vgl. Z. 199-205).

192 Liz: Und dann jetzt halt diese Schule, abgesehen, dass ich bin halt nicht
193 diese Schule, die schicken mich jetzt nach [Name eines Berufskollegs].
194 I: Okay. Das heißt, hier hast du das Gefühl, dass du auch nicht richtig
195 bist an der Schule?
196 Liz: Ja genau. Ja. Weil im alte Schule, also im Sekundar Mathe war halt
197 ein bisschen schwer und hier ist Plus, Minus, Mal, Geteilt. Das ist ein bisschen

198 zu einfach für mich. Ich bin nicht dafür.

Liz vergleicht hier, spezifisch im Unterrichtsfach Mathematik, die Anforderungen, die an sie an der Sekundarschule bzw. an der Förderschule gestellt wurden. An der Sekundarschule waren die Anforderungen zu hoch und an der Förderschule wiederum zu niedrig, wobei sie explizit benennt, dass die Aufgabenstellungen, in denen lediglich die vier Grundrechenarten gefordert waren, für sie zu einfach seien. Daraus schließt Liz „[i]ch bin nicht dafür“ (Z. 198) und drückt so das subjektive Erleben einer mangelnden Passung zwischen ihr bzw. ihren Fähigkeiten und der Beschulung an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus.

Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet Liz auch, dass sie speziell im Fach Mathematik an einer Kleingruppenförderung mit einem anderen Jungen teilgenommen habe, was dafür spricht, dass sie in diesem Bereich über dem gewöhnlichen Entwicklungsniveau innerhalb ihrer Lerngruppe lag (vgl. Z. 200-211). Im Deutschunterricht sowie den anderen Fächern fand Liz zufolge keine derartige Differenzierung statt.

Im Hinblick auf den bevorstehenden Wechsel an ein Berufskolleg fällt weiterhin auf, dass Liz sich selbst hier in einer passiven Rolle präsentiert („die schicken mich jetzt“, Z. 193) und damit die Verantwortung für den Wechsel bzw. dessen Organisation primär bei anderen sieht.

Die Lehrkräfte an der Förderschule haben Liz dabei vermittelt, dass sie an ihrer Schule auch nicht ‚richtig‘ sei, nach Aussage einer Lehrkraft ist zum aktuellen Zeitpunkt jedoch kein Wechsel des Förderschwerpunkts angedacht. Liz gibt die Meinung ihrer Lehrer*innen wie folgt wieder:

- 249 I: Und die Lehrer*innen hier geben dir so das Gefühl, dass du eigentlich
250 auch hier falsch bist? Also, dass du an eine andere Schule solltest, wo du mehr
251 machen kannst.
252 Liz: Sie sagen, dass ich bin halt viel fitter als die anderen. Dass ich
253 bin halt nicht für diese Schule.

Liz zufolge erhält sie von ihren Lehrer*innen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung offenbar die Rückmeldung, dass sie im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen ein höheres Entwicklungsniveau habe und daher an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht mehr ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend ausreichend gefördert werden könne. Liz selbst sind die entwicklungsbezogenen Differenzen zwischen sich und ihren Mitschüler*innen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bereits zu Beginn ihres Wechsels aufgefallen. So erzählt sie über das Erleben des Übergangs an die Förderschule:

- 215 I: Hmm okay. Wie war es denn für dich, hier an die Schule zu kommen?
216 Liz: Irgendwie ein bisschen komisch. (...) Wie in die Kinder und ich habe
217 mich ein bisschen beleidigt gefühlt, weil ich dachte, dass ich bin halt nicht so
218 auch, wie soll ich das sagen, nicht dafür. Aber jetzt schon (unverständlich).

Das ‚komische Gefühl‘, von dem Liz hier im Kontext des Schulwechsels berichtet, kann dabei als Anzeichen eines Fremdheitserleben im Sinne von Schütz (2002) interpretiert werden.

Schließlich hat Liz sowohl in ihrem Heimatland als auch anschließend an der Sekundarschule die Sozialisations- und Zivilisationsmuster kennengelernt, die für den Typus einer von ihr als ‚normale Schule‘ bezeichneten Bildungseinrichtung, d. h. für allgemeinbildende Schulen, üblich sind. Es ist dieser Kontext allgemeinbildender Schulen, in welchem eine Normalvorstellung von Schule und Unterricht mitsamt der damit zusammenhängenden sozialen Akteur*innen und deren typischen Entwicklungsniveaus gebildet wird. Liz fühlt sich dementsprechend permanent in der Rolle des ‚Fremden‘ und erlebt demnach auch die entsprechenden Elemente der typischen Krisis. Gleichsam zieht sie für sich, anders als der Fremde bei Schütz (2002), keineswegs die Option in Betracht, sich der Förderschule zugehörig zu fühlen, gibt sie doch wiederholt zum Ausdruck, dass sie „nicht dafür“ (Z. 218) sei, also nicht für den Besuch einer solchen Schule entsprechende Entwicklungsverzögerungen aufweist. Es kann daher im Hinblick auf Schütz (2002) angenommen werden, dass die von ihm beschriebene Krisis des Fremden bei Liz während der gesamten Zeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung persistiert. Durch ihre Aussage „[u]nd jetzt habe ich mich damit gelernt also“ (Z. 329-330) gibt sie zu verstehen, dass sie sich mit ihrer Situation arrangiert oder abgefunden hat.

Liz´ Selbstaussage, dass sie „halt nicht diese Schule“ (Z. 192-193) sei, lässt sich hier demnach als Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung von geistiger Behinderung für ihre eigene Identität lesen. ‚Diese Schule‘ steht demnach stellvertretend für die Klassifikation als ‚geistig behindert‘, von der sie sich damit distanziert.

Dementsprechend erzählt Liz auch, dass sie sich aufgrund des Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beleidigt gefühlt habe, womit sie die wahrgenommene Diskrepanz zwischen sich und ihren neuen Mitschüler*innen pejorativ konnotiert. Die mit dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einhergehende indirekte Identifikation als Mensch mit sog. geistiger Behinderung wird von Liz also offenbar als Verletzung ihrer bisherigen Ich-Identität im Sinne Goffmans (1967) erfahren, was wiederum auf ein selbsterlebtes Stigma durch den Besuch der Schule hindeutet:

- 219 I: Kannst du das "komisch" noch ein bisschen näher beschreiben? Was war
220 komisch für dich?
221 Liz: Ja halt hier sind Kinder mit Schwerbehinderung. Auch im Rollstuhl und
222 das war ein bisschen komisch für mich. Ich schäme mich jetzt zum sagen, welche
223 Schule halt bin ich. Also ich lüge einfach, dass ich bin halt normale Schule,
224 wenn die mich fragen von [Heimatland]. Weil irgendwie fühle ich mich voll
225 komisch dafür zu sagen, dass ich hier halt im Behindertenschule, ja.

Sie erwähnt mehrmals „ich bin nicht dafür“ (Z. 218, 172, 198), wobei es sich dabei weniger um einen Ausdruck von Nicht-Zustimmung als vielmehr von Nicht-Passung handelt (vgl. Z. 252-253). Sie empfindet sich demnach selbst als nicht passend für die Förderschule mit

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und gehört dementsprechend auch nicht zu den Schüler*innen, die ihrer Auffassung nach für eine solche Schule passend wäre („Kinder mit Schwerbehinderung. Auch im Rollstuhl“, Z. 221).

Liz äußert explizit ein Gefühl der Scham über ihre Beschulung und gibt an, Techniken der Informationskontrolle im Goffmanschen (1967) Sinne zu nutzen, um ihren Status bzw. ihren Besuch einer „Behindertenschule“ (Z. 225) vor ihren Kontakten in ihrem Heimatland zu verheimlichen. Liz beschreibt, dass sie Kontakt zu ihren Freund*innen in ihrem Heimatland entweder hat, wenn sie sich dort hinbegibt oder über digitale Kommunikationswege, woraus sich schließen lässt, dass Liz in ihrem Alltag nicht damit rechnen muss, dass ihre ‚Lüge‘ bezüglich ihrer Beschulung aufgedeckt werden könnte. Liz erzählt auch, dass ihre Freund*innen von der Sekundarschule nicht wüssten, welche Schule sie nun tatsächlich besuche, da sie ihnen gegenüber behauptet habe, sie würde eine andere ‚normale Schule‘ besuchen (vgl. Z. 236-239). Da Liz nicht von einer anderen Förderschule an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gewechselt ist und auch in ihrem Herkunftsland offenbar die Schule so erfolgreich absolviert hatte, dass sie bereits eine Berufsausbildung in Aussicht hatte, erlebt sie den Wechsel umso einschneidender, da der Kontrast zu ihren bisherigen Schulerfahrungen ungleich größer ist.

Ihre Familie erlebt Liz dabei als Unterstützung bezüglich des Schulwechsels und den damit verbundenen Identitätsherausforderungen:

- 269 I: Okay. Und wie hat deine Familie, also wie haben deine Geschwister
270 darauf reagiert, dass du hier auf die Schule gehst?
271 Liz: Die haben gesagt, "das ist gut für dich, du werdest halt mehr lernen
272 als in die andere Schule" und alles, also. Die haben mich dazu unterstützen.

Wie schon von den Eltern wird Liz demnach auch von ihren Geschwistern darin bestärkt, den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu akzeptieren.

Auch im Kontext von Freundschaften im Allgemeinen gibt Liz an, durch ihre erfolgreiche Informationskontrolle keine Veränderung zu erleben:

- 278 I: Haben sich Freundschaften verändert? Also sind die Freundschaften
279 irgendwie anders geworden, dadurch, dass du hier bist?
280 Liz: Nee.
281 I: Nein, weil du das auch verheimlichst, quasi?
282 Liz: Ja. (lacht)

Wie bereits erwähnt, fühlte Liz sich durch den Wechsel an eine von ihr sog. ‚Behindertenschule‘ „ein bisschen beleidigt“ (Z. 217), was wiederum auch mit ihrem primär individualistisch-defizitorientierten Verständnis von Behinderung zusammenhängen dürfte:

- 283 I: Okay, okay. Was heißt denn "Behinderung" oder "behindert sein" für
284 dich?
285 Liz: Ja halt mit Schwierigkeit. Dass halt die wissen nicht, was die machen

286 und so. (...) Dass die machen irgendwelche Sachen, dass man muss nicht, ob die
287 wissen, dass halt nicht das, ist das nicht gut und so.

Liz bezieht den Begriff Behinderung, weniger auf speziell körperliche und direkt sichtbare Auffälligkeiten, sondern assoziiert diese vielmehr mit unerwartetem und möglicherweise auch nur begrenzt kontrolliertem Verhalten und Handeln sowie mangelnder Selbstreflexionsfähigkeit. Menschen mit Behinderungen, so Liz, würden demnach Verhaltens- und Handlungsweisen zeigen, die (sozial) unangebracht wären, weil sie nicht wüssten („wissen“, Z. 287), dass diese unangebracht seien („dass halt nicht das, ist das nicht gut und so“, Z. 287). Liz nimmt Behinderung, neben körperlichen Merkmalen, auch in einer sozialen und kognitiven Dimension wahr. Sie spezifiziert weiter:

324 Liz: (...) Ich weiß nicht. (...) Also die einzige war, wenn ich kam erstes
325 Mal halt hier, mir war zu komisch. Zum Beispiel jetzt: Meine zwei Freundin, also
326 von Klasse, die reden, aber die kann man nicht gut verstehen. Und eine ich habe
327 noch gesehen, die andere mit Schwerbehinderung mir war zu komisch, ich habe mich
328 gefühlt, dass ich habe hier gekommen nur zum Hilfen halt, zum die Kinder, nicht,
329 dass jemand würdet halt mir helfen. Also das war voll komisch Anfang. Und jetzt
330 habe ich mich damit gelernt also.

Liz gibt an, sie habe den Eindruck, dass sie an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zur Unterstützung anderer Schüler*innen sei und nicht, um selbst Unterstützung zu erhalten. Diese Selbsteinschätzung verdeutlicht, dass Liz keine Passung zwischen sich selbst und der übrigen Schüler*innenschaft und sich dementsprechend eher in der erwachsenen Helfer*innenposition sieht. Besonders vor dem Hintergrund, dass an Förderschulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oftmals junge Erwachsene in einem ähnlichen Alter wie Liz, beispielsweise im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres oder ähnlicher Programme arbeiten, ist diese Perspektive von Liz durchaus nachvollziehbar. Dabei bietet die Rolle des Erwachsenen, der zur Unterstützung von sog. Schüler*innen mit komplexer Behinderung an der Schule ist, Liz eine mögliche Identitätsfolie, um den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in ihre biografische Selbsterzählung zu integrieren, ohne sich jedoch mit der Schüler*innenschaft und damit einer sog. geistigen Behinderung identifizieren zu müssen.

15.2.3 Fallspezifisches Profil

Liz' Schullaufbahn:

Liz absolviert in ihrem Heimatland zunächst die Grundschulzeit von acht Schuljahren und erlebt diese Zeit positiv. Sie ist in der dortigen Klasse sozial gut integriert und wird auch von ihren Mitschüler*innen im Unterricht unterstützt. Liz bekommt dort einfachere Aufgaben, dafür aber durchaus ‚gute‘ Noten. Im Alter von 15 Jahren zieht sie dann mit ihrer Familie nach Deutschland und hat zunächst keine Motivation, die deutsche Sprache zu erlernen. Sie spricht

mit ihren Mitschüler*innen vorwiegend ihre Muttersprache (bzw. die beiden Sprachen ihrer Eltern) und versucht, mit den Lehrkräften Englisch zu sprechen, was von diesen abgelehnt wird. Es fällt ihr schwer, sich in einer vollen Klasse zu konzentrieren, berichtet also von Lehrschwierigkeiten an der Sekundarschule, an der sie dem achten Schulbesuchsjahr zugeordnet wurde. Manche Lehrer*innen helfen ihr, indem sie ihr die Inhalte separat erklären. Liz fühlt sich der Mitschüler*innenschaft der Sekundarschule zugehörig, allerdings vermitteln ihr die Lehrkräfte, dass sie an der Schule nicht richtig sei. Zudem wird mit ihr ein IQ-Test durchgeführt, über den sie selbst retrospektiv anmerkt, dass sie mehr Zeit gebraucht hätte, um die Aufgaben zu bearbeiten. Sie wird daraufhin auf Initiative der Lehrkräfte an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen, erlebt diesen Wechsel als Beleidigung und ordnet den Zweck dieser Schulzuteilung so ein, dass sie dort die deutsche Sprache lernen solle. Liz bewertet ihre Schulzeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zwiespältig. Einerseits sieht sie ihre Lernfortschritte, die sie an der Schule verzeichnet und andererseits stellt sie fest, dafür keine Noten und auch kein entsprechendes Zeugnis, wie sie es aus ihrer Heimat kennt, zu erhalten. Sie fühlt sich dort nicht wohl bzw. zugehörig. Auch die Lehrkräfte der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vermitteln ihr, dass sie an dieser Schule nicht richtig sei, was mit ihrer eigenen Einschätzung übereinstimmt. Die Lehrer*innen unterstützten sie dabei, dass sie nach Beendigung ihrer Schulzeit an ein Berufskolleg geht und dort den Hauptschulabschluss absolviert, um anschließend eine Ausbildung zu beginnen.

Umgangsweisen/Bewältigungsstrategien von Liz in der Auseinandersetzung mit ihrem Schulwechsel bzw. ihrer Einstufung als ‚Grenzgängerin‘:

Liz verheimlicht ihren Schulwechsel an die Förderschule vor ihren Freund*innen aus der Sekundarschule, wie auch vor den Kontakten in ihrem Heimatland. Sie erzählt ihnen, sie würde eine andere Schule besuchen und hält weiterhin Kontakt zu ihren früheren Freund*innen. Damit managt sie die Informationen über ihre faktische Schulzuteilung so, dass sie das Beschämungspotenzial in ihren sozialen Netzwerken in diesem Zusammenhang vermeidet und Perspektiven auf eine ‚Normalisierung‘ im weiteren Ausbildungsverlauf verfolgt. Sie grenzt sich darüber hinaus von der Schüler*innenschaft an der Förderschule als nicht zugehörig ab, was auch durch die Lehrkräfte gestützt wird.

15.3 Interviewpartnerin Bea

15.3.1 Schullaufbahn nach Akte

Bea war zum Zeitpunkt des Gesprächs 17 Jahre alt. Sie wurde wie Ben bereits im Vorschulalter dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet und verbrachte die ersten vier Schuljahre an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen. Im Zuge einer Zusammenlegung von

Standorten wechselte Bea zu ihrem fünften Schulbesuchsjahr an eine andere Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Im siebten Schulbesuchsjahr wurde erneut eine sonderpädagogische Diagnostik veranlasst, die zur Zuweisung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung führte. Daraufhin wechselte Bea zu ihrem achten Schulbesuchsjahr an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

15.3.2 Zentrale Aspekte des Interviews

Bea erzählt zunächst offen von ihrer Familienkonstellation und geht dabei auch auf den Verlust ihres Elternteils 2²¹ ein. Sie verarbeitet diesen in quasi-religiösen Sinnstrukturen, so gibt sie an, dass die Person mittlerweile an einem ‚besseren Ort‘ sei (vgl. Z. 80-81). Bea vermeidet zu Beginn des Gesprächs den Begriff ‚Tod‘, und nutzt stattdessen Umschreibungen, die verdeutlichen, dass das Lebensereignis für Bea allgegenwärtig ist. Auffällig bei der Datierung ist, dass Bea circa ein bis zwei Jahre vor dem Verlust des Elternteils 2 an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurde.

Im Kontext der Beschreibung ihrer Schullaufbahn erwähnt Bea den Krankheitsverlauf und den Verlust ihres Elternteils 2 nicht explizit. Dabei bleibt offen, inwiefern Bea möglicherweise auch Wut und Trauer über das Leiden ihres Elternteils 2 empfand, da sie einen potenziellen Zusammenhang zu dem Verlauf ihrer Schullaufbahn für sich hier nicht in Betracht zieht.

Aus Rücksicht um die Vulnerabilität von Bea wurde das Thema nicht intensiviert, sondern nur besprochen, wenn Bea von sich aus über dieses Lebensereignis erzählte.

Bea zeigt die Tendenz, sich als fürsorgliche, kümmernde Person zu präsentieren. So äußert sie den Wunsch nach einem jüngeren Geschwisterkind (vgl. Z. 102) und erzählt, dass sie sich nach ihrer eigenen Einschätzung ‚gut‘ um ihr Haustier kümmert (vgl. Z. 46-47). Diese Fürsorge bestätigt sich auch in Beas Berufswunsch, sich um andere Lebewesen zu kümmern und ‚zu helfen‘ (vgl. Z. 416-421).

Im Anschluss an die Beschreibung ihrer Familienkonstellation beginnt das Interview mit Bea bezogen auf ihre gesamte bisherige Schullaufbahn gemäß der Struktur des Leitfadens mit der Frage nach ihren spontanen Assoziationen dazu:

- 109 I: Wenn du mal so an deine gesamte Schulzeit denkst, wie hast du deine
110 Schulzeit bisher erlebt?
111 Bea: Relativ gut, doch. Also hier auf der Schule, wo jetzt die [Name der
112 ersten Schule] ist, bin ich gut klargekommen. Dann musste die Schule leider
113 schließen, dann bin ich auf eine andere Schule gekommen, auf die [Name der
114 Schule]. Da lief es allerdings nicht so gut. Da wurde ich massiv geärgert,

²¹ Aufgrund der Gewährleistung der Anonymität von Bea wird im Folgenden von Elternteil 1 bzw. 2 gesprochen. Angesichts der komplexen familialen Situationen Beas sind hier entsprechende Modifikationen erforderlich, damit aus dem Text keine Rückschlüsse auf die Interviewteilnehmerin gezogen werden können.

115 getreten, also ich wurde gemobbt halt.

Bea beschreibt hier zunächst knapp, wie sie an den unterschiedlichen, von ihr besuchten Schulen zurechtkam. Die in Beas Akte dokumentierte Zusammenlegung von Schulstandorten, aufgrund derer der erste Schulwechsel erfolgte, wird dabei von Bea als Schulschließung bezeichnet. Bea drückt mit dem Adverb ‚leider‘ ihr Bedauern über den Wechsel an die zweite Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen aus. Sie konkretisiert ihr Missfallen, der zweiten Schule zugewiesen worden zu sein und betont, dass es dort ‚nicht so gut lief‘ (vgl. Z. 114). Aus ihrem Sprachduktus sticht das Wort ‚massiv‘ hervor, das durchaus unterschiedliche Konnotationen zulässt, wie etwas massiv Gebautes, was wiederum impliziert, das etwas ‚äußerst stabil gebaut‘ wurde, oder auch ‚fest‘ und ‚kompakt‘ meint. Zudem kann das Wort ‚massiv‘ auch genutzt werden, um etwas Einschneidendes auszudrücken, wie eine massive Ablehnung (vgl. Duden 2023). Bea verwendet das Wort, um ihre Mobbing Erfahrung zu beschreiben, womit sie zum Ausdruck bringt, dass ihre Erfahrungen im sozialen Umgang an der zweiten Schule sich nachhaltig auf sie ausgewirkt haben. Auch in einem weiteren Abschnitt lässt sich erkennen, dass Bea das Wort ‚massiv‘ als Distinktionsmerkmal zwischen erträglichem, unerheblichem Ärgern, das sie ihrer ersten Schule zuordnet, und belastendem Mobbing, was sie an ihrer zweiten Schule erlebt hat, nutzt:

122 I: Und auf der ersten Schule hast du gesagt, hast du dich auch

123 wohlgefühlt?

124 Bea: Ja, da kam ich gut klar, ja. Da wurde ich zwar geärgert, aber nicht

125 so massiv wie auf der [Name der zweiten Schule].

Dieser Passage, in der Bea knapp von ihrer Schullaufbahn berichtet, geht die Folgende voraus, in der sie davon berichtet, wie ihr Elternteil 1 auf ihren Wunsch nach einem Wechsel eingegangen ist:

115 Dann habe ich meine[m] [Elternteil 1] gesagt, dass

116 ich die Schule wechseln möchte, weil es mir da halt nicht gefällt und weil ich

117 da Probleme habe. Hat er/sie gesagt "Ja okay, dann gucke ich, welche Schule für dich

118 in Frage kommt oder welche noch Plätze frei haben". Ja und jetzt bin ich hier

119 und ich komme hier ganz gut klar. Ich fühle mich wohl und ja.

Beas Aussage zufolge geht der Wunsch nach einem Schulwechsel von ihr selbst aus, wenngleich sie zwar nicht den Wunsch geäußert hat, speziell an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu wechseln, präsentiert sie sich dennoch als Initiatorin des Schulwechsels, bei dem der Elternteil 1 sie offenbar unterstützt. Bea präsentiert ihren Elternteil 1 als eine Person mit großer Wirkmächtigkeit, die kurzerhand in Erfahrung bringt, welche Schule für sie ‚in Frage kommt‘, und an welcher Schule möglicherweise noch Plätze frei seien (vgl. auch Z. 279-288). Das zeigt, dass Bea sich offenbar über die Zuweisungspraktiken und den Zusammenhang mit der Zuweisung des Förderschwerpunkts nicht vollends im Klaren ist.

Gleichzeitig weist sie ihrem Elternteil 1 damit indirekt die besondere Rolle als demjenigen zu, der erfolgreich eine Schule für sie gefunden hat, an der sie sich ‚wohl fühlt‘ (vgl. Z. 279-288). Im Kontext der von Bea erwähnten Mobbing-Problematik, die gewissermaßen den Kontrast zu diesem ‚Wohlfühlen‘ darstellt, fällt dabei auch ihre Schilderung der Ankunft an der zweiten Schule auf:

- 139 I: Auf der [Name der zweiten Schule]?
140 Bea: Genau und dann habe ich aber gemerkt, dass das, ich habe, dass das
141 nichts für mich ist. Ich habe auch direkt, also wo ich da angekommen bin oder so,
142 habe ich auch direkt den Direktor gefragt "Sind die Kinder hier nett?" Weil ich
143 halt Leute brauche, die nett zu mir sind und die mich akzeptieren, so wie ich
144 bin. Hat er gesagt "Nein, die sind nicht nett", dann dachte ich mir so "Ja okay,
145 Mist, ja okay, dann gucken wir mal, was daraus wird oder so, ja aber ging nicht,
146 ich kam da nicht klar mit, also genau.

Die von Bea wiedergegebene Aussage des Direktors wirkt hier sehr überraschend, nahezu unglaublich, markiert damit aber gleichsam die subjektiv empfundene Intensität ihrer Mobbing-erfahrungen. Offenbar war diese so ‚massiv‘, dass aus Beas Sichtweise auch der Direktor zustimmen müsste, dass ‚die Kinder dort nicht nett seien‘, wengleich es fraglich bleibt, ob der Direktor dies tatsächlich so gesagt hat.

Bea geht auf das soziale Umfeld bzw. Miteinander, also im Grunde die spezifische Schulkultur an der zweiten Schule ein und äußert, dass ‚das‘ nichts für sie sei. Sie spezifiziert ihre Aussage weiter, dass für sie vor allem die Akzeptanz seitens der Mitschüler*innen im Vordergrund steht. Es geht Bea weniger um Passung zu ihren Mitschüler*innen oder an unterrichtliche Ansprüche, sondern explizit um Akzeptanz durch das soziale Umfeld bzw. konkret um die Akzeptanz der Mitschüler*innen, denn bezüglich der Lehrer*innen formuliert Bea, dass diese nett gewesen sein:

- 147 I: Mit den anderen Schüler*innen?
148 Bea: Genau, ja.
149 I: Kannst du das noch ein bisschen genauer beschreiben?
150 Bea: Ja, also die haben mich nicht so akzeptiert, wie ich war. (...) Keine
151 Ahnung, ob das an meinem Aussehen lag, ob das an meinem Verhalten lag oder so.
152 Keine Ahnung.
153 I: Und wie war das mit den Lehrer*innen da?
154 Bea: Die Lehrer waren nett, die waren nett.
155 I: Und wie war der Unterricht für dich an der Schule?
156 Bea: Oh also normal, also gut.
157 I: Du hast da keine Probleme gehabt?
158 Bea: Nö.

Wie aus dieser Passage hervorgeht, kann Bea offenbar keine spezifischen Gründe für die erfahrene Ablehnung benennen, so, als könne sie sich diese nicht wirklich erklären, als wäre

es eine für sie undurchdringliche, eben ‚einschneidende‘ Erfahrung gewesen. Gleichsam zeigt sich in dieser Passage, dass die Interviewerin im Gesprächskontext erwartet hat, dass Bea auch bezüglich des Unterrichts auf Probleme gestoßen sei, die einen Wechsel an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung implizieren. Beas Reaktion, das verwundert klingende „Oh“ (Z. 156) sowie ihre insgesamt nur kurze Antwort, wirken hier als habe sie die Frage überrascht, als hätte sie eine solche Frage im Kontext der Thematik über die Schullaufbahn zu sprechen nicht erwartet. Beas Überraschung bringt hierbei zum Ausdruck, dass für sie die unterrichtlichen Anforderungen im Kontext Schule keine besondere Bedeutung haben, da sie durch die weitere Beschreibung „also normal, also gut“ zu verstehen gibt, dass sie für sich keine Probleme in eben diesem Bereich wahrgenommen hat, was auch die konkrete saloppe Verneinung der Frage nach Problemen im Unterricht („Nö“, Z. 158) verdeutlicht. Bea erzählt, dass sie an ihrer aktuellen Schule, also der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, eine deutlich größere Akzeptanz seitens ihrer Mitschüler*innen wahrnehme:

178 I: Okay. (...) Und ist das denn hier an der Schule anders für dich?

179 Bea: Ja es ist besser. (...)

180 I: Kannst du ein bisschen beschreiben, was genau besser ist?

181 Bea: Also die Kinder, die sind hier netter, die akzeptieren mich auch so,

182 wie ich bin und ja.

183 I: Hast du hier denn auch Freund*innen gefunden?

184 Bea: Ja, ganz schön viele.

Sie gibt zudem an, seit dem Schulwechsel ‚ganz schön viele‘ Freund*innen gefunden zu haben, womit sie ihr hohes Maß an sozialer Eingebundenheit zum Ausdruck bringt.

Auf die Frage der Interviewerin, ob es weitere Ereignisse gäbe, die für Bea im Kontext ihrer Schullaufbahn besonders wichtig seien, geht Bea erneut auf ihre Mobbing Erfahrung ein, indem sie diese an Beispielen spezifiziert:

165 Bea: (...) Nicht, dass ich wüsste so. (...) Ich kann mich jetzt eigentlich

166 nur daran erinnern, dass ich halt da nicht so willkommen war, dass ich halt nur

167 willkommen war, wenn ich da denen ihre Taschen oder so getragen habe. Ehm ja.

168 I: Okay, das klingt ja wirklich gar nicht gut.

169 Bea: Aber sonst war ich eigentlich da wie Luft, sage ich jetzt mal.

170 I: Was heißt wie Luft?

171 Bea: Ja die haben mich halt so behandelt, wie sie wollen so (...) ja.

Bea erzählt davon, sich ‚nicht willkommen‘ gefühlt zu haben, wodurch sie indirekt die Rolle einer an der zweiten Schule ‚Fremden‘ einnimmt, die jedoch von den angestammten Schüler*innen der neuen Schule mit Ablehnung konfrontiert wurde. Zudem steht Beas Vergleich ‚wie Luft‘ hier antithetisch zu der Beschreibung des Mobbing als ‚massiv‘, indem sie sich selbst als ‚luftähnlich‘ der ‚Massivität‘ des Mobbing gegenüberstellt, markiert sie sprachlich

die unüberbrückbare Differenz zwischen sich als Opfer und den anderen Schüler*innen als Täter*innen.

Beas Erfahrungen sind derart intensiv von Mobbing Erfahrungen geprägt, dass sie diese bei der Frage nach besonderen Ereignissen in ihrer Laufbahn wiederholt aufgreift, ganz so als überlagerten diese gewissermaßen den Rest ihrer bisherigen Schulzeit.

So zieht Bea auch erst, nachdem die Interviewerin indirekt auf einen möglichen Zusammenhang zwischen Mobbing Erfahrung und ihrer Konzentrationsfähigkeit hindeutet, einen solchen für sich überhaupt in Erwägung:

- 174 I: Und konntest du dich denn auch im Unterricht dann auf den Unterricht
175 konzentrieren oder war das alles irgendwie so ein bisschen schwierig wegen der
176 anderen?
177 Bea: Ja schon ein bisschen. Schon ein bisschen, aber auch nicht so gut.

Bea zeigt sich im Verlauf des Gesprächs äußerst reflektiert und präsentiert sich als Person, die durch ihre Mobbing Erfahrung langfristig keine Schädigung von sich getragen habe:

- 199 Bea: Ja. Aber ich habe das gut weggesteckt, also beziehungsweise habe ich
200 gut verarbeitet, ich komme gut mit der Situation klar. Also es ist jetzt nicht
201 so, dass ich da psychisch jetzt Probleme von bekommen habe.
202 I: Du meinst jetzt von der Mobbing-Sache?
203 Bea: Genau genau, das habe ich eigentlich gut verarbeiten können, ja.
204 I: (...) Das klingt schon sehr taff.

Es bleibt offen, inwiefern Bea bei der Bearbeitung ihrer Erlebnisse unterstützt wurde. Sie benennt auch im weiteren Verlauf keine bestimmte Person, von der sie diesbezüglich besondere Unterstützung erfahren hätte. Dennoch präsentiert sich Bea hier als gefestigte Persönlichkeit, die ihre negativen Erfahrungen „eigentlich gut verarbeiten“ (Z. 203) konnte.

Aufgrund ihrer Mobbing Erfahrung ist es nachvollziehbar, dass Bea keine ihrer ehemaligen Mitschüler*innen als Freund*in bezeichnet und dementsprechend auch keinen Kontakt mehr zu diesen Personen hat (vgl. Z. 315-322).

Zu den Vertrauenspersonen von Bea zählt sie, neben ihrem Elternteil 1, auch eine Betreuerin, die sie als ‚nett‘ beschreibt. Die Funktion dieser Betreuerin bzw. den Anlass, weshalb sie auf die Betreuerin zurückgreifen kann, beschreibt Bea nicht näher. Auffällig ist nur, dass ihre zeitliche Angabe auf kurz nach dem Tod ihres Elternteils 2 fällt. So beschreibt Bea die Dynamik zwischen ihr selbst, ihrer Betreuerin und ihrem Elternteil 1 wie folgt:

- 218 Bea: Also was für eine Funktion die hat, keine Ahnung. Die ist auf jeden
219 Fall nett.
220 I: Und wie ist das mit deinem [Elternteil 1]?
221 Bea: Ja zu dem/der habe ich auch eine sehr gute Bindung. Dem/der kann ich
222 auch alles erzählen, wenn mich etwas beschäftigt, das mache ich auch und ja.
223 I: Und der/dem Betreuer*in aber auch?
224 Bea: Ja, der Betreuerin erzähle ich dann auch, wenn mich etwas beschäftigt,

225 dann erzähle ich der das halt auch und dann guckt der/die halt, was sie machen
226 kann oder dann redet sie mit meinem/meiner [Elternteil 1 Papa/Mama] und dann
227 redet mein [Elternteil 1] noch einmal mit mir und dann klärt sich die Sache dann
228 auch.

Dieser Interviewausschnitt lässt erkennen, dass Bea (wie auch an weiteren Stellen im Interview) durchaus einen elaborierten Sprachcode nutzt, auf den in Kapitel 17.4 weiter eingegangen wird. Aus dem Sprachduktus von Bea sticht in diesem Gesprächsabschnitt das Fachwort ‚Bindung‘ hervor, das sie hier zielsicher und sinngemäß einsetzt. Ihre Verwendung des Terminus lässt dabei auf eine emotional besetzte und in ihrem Fall ‚sehr gute‘ Beziehung zu ihrem Elternteil 1 schließen. So nutzt sie in Zeile 226 die Bezeichnung Mama/Papa, wodurch die Nähe zu diesem Elternteil erneut ausgedrückt wird.

Für Bea fungieren ihr Elternteil 1 und ihre Betreuerin gleichsam als vertraute Ansprechpartner*innen, was angesichts des jugendlichen Alters von Bea insofern eher untypisch ist, als dass für diese Lebensphase gerade eine zunehmende Distanz zwischen Jugendlichen und eben solcherart Vertrauten charakteristisch ist und gleichzeitig vorrangig Gleichaltrige diese Rolle einnehmen.

Den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat laut Bea ausschließlich ihr Elternteil 1 organisiert. Ihr selbst ist zum Zeitpunkt des Gesprächs offenbar auch nicht bekannt, dass andere Lehrer*innen, weder von ihrer vorigen Schule noch von ihrer aktuellen Schule, beteiligt gewesen seien (vgl. Z. 247). Damit stellt Bea ihren Elternteil 1 als Problemlöser*in dar, während sie gleichsam für sich die Rolle der Initiatorin des Wechsels beibehält. Bea zeigt hier Interesse, ihren Elternteil 1 nach den Einzelheiten jenes Prozesses zu befragen (vgl. Z. 249).

In Zusammenhang mit der Frage nach ihrer Beteiligung am Schulwechsel geht Bea zunächst auf ihren ersten Schulwechsel, also von der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen zu einer anderen Förderschule mit gleichem Förderschwerpunkt ein. Sie berichtet, dass ihr Elternteil 1 sie ‚gefragt‘ habe, spezifiziert aber nicht weiter, was genau sie gefragt wurde. Zudem bleibt hier der Handlungsspielraum des Elternteil 1 offen und, ob Bea der neue Förderort letztlich zugewiesen wurde. Beas Elternteil 1 hat sie insofern auf den Wechsel vorbereitet, indem er/sie ihr Bilder der neuen Schule zeigte (vgl. Z. 265-266).

Der Begriff ‚Gutachten‘ ist Bea grundsätzlich bekannt, sie gibt jedoch an, noch nicht mitbekommen zu haben, dass ein solches über sie geschrieben wurde. Für Bea ist der mit diesem erneuten Gutachten im Jugendalter einhergehende Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung insgesamt positiv belegt:

289 I: 16:47 Okay. (...) Und wie war der Wechsel hier an diese Schule für dich?
290 Bea: 16:54 Gut. Also ich habe also doch, war gut.
291 I: 16:58 Kannst du das noch ein bisschen näher beschreiben, was gut war?
292 Bea: 17:03 Ja die Einschulung, also, es waren halt auch noch Kinder, die ich

- 293 schon länger kannte, sind auch hier auf der Schule gewesen und ja.
294 I: 17:18 Und woher kanntest du die Kinder?
295 Bea: 17:20 Von, (...) also von privat, also, genau. (...)

Sie geht in diesem Zusammenhang erneut auf die Schüler*innenschaft an dieser Schule ein und impliziert ein Zugehörigkeitsgefühl an der neuen Schule, welches sich aufgrund bereits bestehender sozialer Kontakte zu einzelnen Mitschüler*innen schnell herausbilden konnte. Diese Bekanntschaften sind für Bea positiv besetzt, da sie offensichtlich dazu beigetragen haben, dass Bea die Beschulung an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von der ‚Einschulung‘ an, also gleich zu Beginn, als ‚gut‘ bewertet. Bea bezeichnet den Bereich, aus dem sie diese Bekanntschaften kennt als ‚privat‘ und geht nicht weiter auf die Umstände ein, sodass hier lediglich von einem außerschulischen Bereich ausgegangen werden kann.

Auf die explizite Frage nach Veränderungen, die mit dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für Bea einhergingen, benennt Bea wiederum ihren eigenen Lernfortschritt:

- 296 I: Gibt es etwas, was sich verändert hat für dich mit dem Wechsel hier an
297 diese Schule?
298 Bea: Ja, ich mache hier mehr Fortschritte als auf der anderen Schule, so.
299 I: Fortschritte in welchen Bereichen?
300 Bea: (...) In (...) Also in verschiedenen Lernbereichen. In Deutsch, Mathe
301 und so weiter.
302 I: Okay. (...) Und du fühlst dich hier insgesamt wohler, hattest du gesagt,
303 ne?
304 Bea: Ja, ich fühle mich hier wohl, ja.
305 I: Und akzeptiert von den anderen?
306 Bea: Genau, ja, auf jeden Fall.

Für Bea hat sich der Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung also in mehrfacher Hinsicht positiv ausgewirkt. Sie gibt an, dass sie sich an der Schule wohl und sich ‚auf jeden Fall‘ akzeptiert fühle, was wie bereits erwähnt, einen für Bea wesentlichen Aspekt eines erfolgreichen und angenehmen Schulbesuchs darstellt.

Auffällig ist im Kontext dieses Gesprächsabschnitts auch, dass Bea zuvor berichtet, sie habe im Unterricht an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen keinerlei Probleme gehabt und nun dennoch sagt, dass sie an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ihre eigenen Lernfortschritte bemerke. Diese Fortschritte bezieht Bea hier einerseits auf die Hauptfächer Mathematik und Deutsch, indem sie aber andererseits die Beschreibung „und so weiter“ (Z. 301) nutzt, impliziert sie, dass es weitere Bereiche gibt, in denen sie für sich Fortschritte oder Weiterentwicklungen verzeichnet hat, die sie aber nicht weiter spezifiziert. Es bleibt also offen, ob Bea damit eher Bereiche im fachlichen Sinne meint, oder ob sie

möglicherweise auch eher persönliche Entwicklungsbereiche darunter versteht, wie etwa der folgende Abschnitt nahelegt:

- 333 I: Gibt es denn sonst noch Veränderungen, die dir einfallen, was anders
334 ist?
335 Bea: Mein Verhalten tatsächlich, also ich glaube, wo ich an der [Name der
336 zweiten Schule] war, war ich aggressiver wegen dem, weil ich ja da geärgert
337 worden bin und aber wo ich jetzt hier war, also hier bin, da bin ich nicht mehr
338 so aggressiv oder frech oder so.

Bea entgegnet auf die Frage nach weiteren Veränderungen, dass sich ihr Verhalten verändert habe und bringt ihr eigenes aggressives Verhalten in der Vergangenheit explizit mit ihren früheren Mobbing Erfahrungen in Verbindung. Gegenüber Autoritätspersonen, wie Lehrkräften, habe sie sich „meist immer freundlich“ (Z. 348-349) gezeigt. Sie erzählt weiter, dass sie sich ebenfalls ihrem Elternteil 1 gegenüber „dann auch sehr unfreundlich“ (Z. 340-341) verhalten habe und resümiert:

- 344 Bea: Ja. Und seitdem ich jetzt hier auf der Schule bin, bin ich sehr
345 freundlich geworden.
346 I: Ja, schön. Und (...) wie war das dort den Lehrer*innen gegenüber? Warst
347 du da auch eher unfreundlich oder?
348 Bea: Nein, zu Erwachsenen war ich, also zu den Lehrern war ich meist immer
349 freundlich.

Obwohl Bea oben berichtet, sich an der zweiten von ihr besuchten Schule ‚aggressiver‘ verhalten zu haben, beschreibt sie kurz darauf ihr Verhalten gegenüber den anderen Schüler*innen an dieser Schule als ‚zurückhaltend‘ und ‚ängstlich‘:

- 350 I: Und deinen Mitschüler*innen gegenüber aber auch nicht unbedingt?
351 Bea: (zögernd) Ja, was heißt, ich war eher so (..) zurückhaltend, ich
352 hatte Angst vor denen. Ich habe kaum mit denen geredet.
353 I: Und warst aber so innerlich dann angespannt und eher wütend, verstehe
354 ich das richtig?
355 Bea: Ja. Ich durfte die noch nicht einmal angucken, da wurde ich schon
356 angemockert oder so.

Damit bestätigt sich erneut, dass der Besuch der zweiten Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen für Bea mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen einherging und dementsprechend negativ besetzt ist.

Auf die Frage nach der Reaktion ihrer Geschwister auf den Schulwechsel erzählt Bea:

- 309 Bea: Wie sollen die reagiert haben? Also ganz normal so. Die haben jetzt
310 nicht gesagt "Haha, du bist jetzt auf einer Förderschule" oder keine Ahnung, die
311 haben das akzeptiert, die haben gesagt, sie haben eigentlich nichts dazu gesagt,
312 denen hat das eigentlich nicht gejuckt so zu sagen, also.

Ihre anfängliche Reaktion in Form einer Rückfrage „[w]ie sollen die reagiert haben“ (Z. 309) impliziert, dass für Bea die Akzeptanz ihrer selbst von ihren Geschwistern geradezu selbstverständlich ist, da sie hiermit ein gewisses Unverständnis für die gestellte Frage zu erkennen gibt. Bea nutzt in ihrer Aussage auch den Ausdruck „ganz normal“ (Z. 309) und weist damit die Reaktion ihrer Geschwister als eine angemessene Art des Umgangs mit diesem Wechsel aus. Bea gibt hier außerdem zu erkennen, dass sie ein rudimentäres Wissen über ihren systeminternen Status hat.

Ihre Aussage, dass ihre Geschwister sie für ihre Beschulung nicht ausgelacht haben, zeigt, dass sie ihre Beschulung als potenziellen Auslöser von Spott und Häme wahrnimmt, der ihr im familiären Kontext offensichtlich nicht entgegengebracht wurde. Bemerkenswerterweise impliziert Beas hypothetische Reaktion der Geschwister („Haha, du bist jetzt auf einer Förderschule“, Z. 310), dass sie zuvor gerade keine Förderschule besucht hätte, was wiederum als Ausdruck davon gesehen werden kann, dass Bea mit der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einen gegenüber der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen einen höheren Grad der Abweichung vom Regelschulsystem assoziiert, aus welchem sich auch ein höheres Stigmatisierungspotenzial ergibt.

Auch Beas äußerst zurückhaltende Reaktion auf die Frage, was der Ausdruck ‚Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ bedeutet, ist in diesem Zusammenhang auffällig. Neben der großen Pausen, die sie hier macht, sticht dabei auch ihre Aussage, dass es ihr eigentlich egal sei, hervor, da sie hiermit zu erkennen gibt, dass sie doch gewisse Assoziationen zu dieser Schule hat, diesen aber gegenüber der Interviewerin keine Relevanz zusprechen möchte:

- 357 I: (..) Ohje, das sind ja schlimme Erfahrungen. (..) Die Schule hier, auf
358 die du gehst, heißt ja "Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung".
359 Was heißt das für dich?
360 Bea: (4 sec) Ehm. (5sec) keine Ahnung, also nichts, also, also mir ist
361 eigentlich eg (8sec) Ich komme hier halt gut klar so (leise).
362 I: Ja das ist völlig in Ordnung, das ist gut, wenn du hier gut klarkommst,
363 ne? Ich wollte nur wissen, ob du so eine Idee hast, also was das so heißt.
364 Bea: Nee. nee.

Wenngleich Bea also versucht der Frage nach der Bedeutung auszuweichen, wird dennoch deutlich, dass ihr die Frage offenbar unangenehm ist. Implizit geht aus dieser Gesprächssequenz damit hervor, dass Bea sich, wie oben bereits erwähnt, der potenziell stigmatisierenden Wirkung der Beschulung an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bewusst ist und gleichzeitig für sich feststellt, dass sie sich an der Schule wohl fühlt und damit letztlich ihren Schulbesuch begründet.

Auch im Kontext der Frage, was ‚Behinderung‘ oder ‚behindert sein‘ für Bea bedeutet, zeigt sie durch die Pausen eine gewisse Verunsicherung:

- 367 I: Okay. Was heißt denn "Behinderung" oder "behindert sein" für dich?
 368 Bea: (14 sec) Ehm. Ja das man halt nicht so lernen kann oder nicht so
 369 manche Dinge nicht so gut kann so. Aber das ist ja nicht so schlimm.
 370 I: Ne überhaupt nicht.
 371 Bea: Weil jeder Mensch ist ja anders.
 372 I: Genau.
 373 Bea: Und das ist ja auch okay.

Wenngleich Bea zufolge eine Behinderung „ja nicht so schlimm“ (Z. 369) sei, impliziert sie damit dennoch eine tendenzielle, wenn auch nur geringfügige, Abwertung, die mit sog. ‚Behinderung‘ einhergeht. Gleichzeitig verortet sie allgemein Behinderungen im generellen Spektrum menschlicher Diversität, die Bea selbst vollends akzeptiert, was sie durch die Aussage „[u]nd das ist ja auch okay“ (Z. 373) verdeutlicht. Ebenfalls fällt an Beas Beschreibung von Behinderung auf, dass sie diese vor allem auch auf kognitive Leistungsfähigkeit bezieht („dass man halt nicht so lernen kann“, Z. 368) und nicht etwa mit körperlichen Einschränkungen gleichsetzt. Dennoch fasst auch Bea Behinderung hier primär in einem individualistisch-defizitorientierten Sinne auf.

Im folgenden Abschnitt geht Bea auf die Verwendung des Ausdrucks ‚behindert sein‘ im Kontext eines kindlichen bzw. jugendlichen Sprachgebrauchs ein, wobei sie außerdem das Wissen der Sprecher*innen über diesen bezweifelt:

- 376 I: Hast du schon einmal mitbekommen, dass Schüler*innen als behindert
 377 bezeichnet wurden?
 378 Bea: Ja sehr oft. Also ich glaube nicht, dass die Kinder das dann
 379 absichtlich sagen oder die wissen, glaube ich, halt auch selbst nicht, was das
 380 Wort bedeutet. Ehm aber.

Hier stellt sie einen unreflektierten Gebrauch des Ausdrucks unter Kindern und Jugendlichen dar, der aus dem Unwissen jener jungen Sprecher*innen resultiert, die sie hier als „Kinder“ (Z. 378) bezeichnet.

In diesem Zusammenhang berichtet Bea auch davon, selbst schon als behindert bezeichnet worden zu sein, was für sie insofern negativ konnotiert ist, als dass sie diese Bezeichnung als Beleidigung auffasst (vgl. Z. 390-392). Zu ihrer Selbstwahrnehmung hinsichtlich Behinderung äußert sich Bea folgendermaßen:

- 387 Bea: Auch manchmal, ja, auch manchmal. Aber ich sage, ich bin nicht
 388 behindert, ich habe zwar 70 Prozent geistige Behinderung, aber ich merke davon
 389 nichts und ich fühle mich auch nicht so. Also ja.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass Bea zwar den juristischen Begriff eines 70-prozentigen Grades von ‚Behinderung‘ kennt, mit dem laut SGB IX eine Schwerbehinderung vorliegt (vgl. SGB IX 2023, § 2 Abs. 2), aber gleichzeitig äußert, von dieser vermeintlichen Behinderung ‚nichts‘ zu merken und sich daher selbst auch nicht als ‚behindert‘ betrachtet. Ihre Aussage spiegelt also zum einen eine Stigmatisierungserfahrung und zum anderen den Versuch der

subjektiven Bearbeitung wider. Bea lässt dabei offen, wem gegenüber sie sagt, dass sie „nicht behindert“ (Z. 387-388) ist. Es wird daher nicht klar, ob es sich hier um eine intersubjektive Bearbeitung der Stigmatisierung in der direkten Interaktion oder eine subjektive Verarbeitung in der Reflektion auf die Interaktion handelt.

Bea ist sich zumindest in Ansätzen der Spannung zwischen dem pejorativen Ausdruck ‚bist du behindert‘ und der Akzeptanz von menschlicher Diversität auch im Hinblick auf Behinderung bewusst:

- 397 I: (...) Das heißt, dir geht es nicht gut damit, wenn du so bezeichnet
398 wirst?
399 Bea: Ja also es ist, es stört mich einfach, wenn andere Leute zu mir oder
400 auch zu anderen sagen, "ey bist du behindert" oder so. Weil die kennen die
401 Person ja nicht, die wissen nicht, was die Person hat. Also sollen die die
402 Person auch nicht so bezeichnen. Sie sollen sie erst einmal entweder richtig
403 kennenlernen und dann noch einmal überlegen, ob sie es noch einmal sagen oder
404 nicht kennenlernen, aber auch nicht das Wort sagen. Die Person halt einfach
405 leben lassen, genau oder die Eltern dann fragen "Hey, warum ist die Person so?"
406 oder
407 I: Ja.
408 Bea: Ja. Und wenn die Mutter oder so das nicht sagen will, dann müssen die
409 das akzeptieren, ja.

Denn sie kritisiert einen solchen Ausdruck ja gerade vor dem Hintergrund, dass dieser von Personen verwendet wird, die nicht wüssten „was die Person hat“ (Z. 401), womit sie impliziert, dass die beleidigte Person tatsächlich eine Behinderung hat. Obwohl die hier angenommene Person also aus Sicht von Bea von Behinderung betroffen ist, hält sie es dennoch für inakzeptabel, ihr gegenüber den Ausdruck ‚behindert sein‘ zu verwenden, was wohl aus dessen pejorativer Bedeutung resultiert.

Gleichsam schlägt Bea aber auch vor, dass Sprecher*innen sich, anstelle der Frage; „Bist du behindert?“ (Z. 400), an die Eltern wenden sollten, um sich nach der möglichen Behinderung des Kindes zu erkunden. Erwachsene verfügen demnach laut Bea über Wissen über die ‚Behinderungen‘ von Kindern und Jugendlichen und auch, sich über diese angemessen zu verständigen, wohingegen Kinder und Jugendliche über Behinderung in erster Linie in pejorativer Weise im Kontext von ‚behindert sein‘ sprächen.

Bea empfiehlt zudem, um zu vermeiden, dass der Ausdruck ‚behindert sein‘ unreflektiert und damit beleidigend genutzt wird, die entsprechenden Personen zuerst kennenzulernen. Damit greift sie ein ähnliches Denkmuster auf, wie es auch der Kontakthypothese nach Cloerkes (1982) zugrunde liegt, gemäß derer der Kontakt mit der Personengruppe dazu beiträgt, Vorurteile gegenüber diesen zu reduzieren.

Beas Aussage zeigt, dass sie einerseits weiß, dass ihr eine Behinderung vom System zugeschrieben wird und sie dementsprechend rein formal als sog. ‚Mensch mit Behinderung‘ bezeichnet werden könnte, während sie gleichzeitig auch die pejorative Verwendung der Phrase ‚bist du behindert‘ kennt, sodass sie gewissermaßen diese Spannung von vermeintlich objektiver Beschreibung und Beleidigung im Hinblick auf ihre eigene Ich-Identität bearbeiten muss. Im Gespräch mit Bea lassen sich keine eindeutigen Fremdheitserfahrungen im Schützschen (2002) Sinn erkennen, die sie beim Übergang an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wahrgenommen haben könnte. Im Gegenteil erweckt Bea eher den Eindruck, als würde sie die Interaktions- und Handlungsmuster der ihr eigentlich fremden Gemeinschaft direkt verstehen und sich dort völlig akzeptiert fühlen. Bea identifiziert sich mit der Schüler*innenschaft an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wenngleich sie die Thematisierung damit potenziell einhergehender Stigmatisierung vermeidet. Die ihr ‚fremde‘ Gemeinschaft ist die Gemeinschaft an den Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen. Dort waren die Handlungs- und Interaktionsmuster, in denen sie offensichtlich in der Rolle eines Mobbingopfers war, für sie unverständlich und nicht nachvollziehbar, weshalb sie sich offenbar auch nicht mit diesem Schulformat identifizieren konnte. Das im Kontext dieser Gruppe entstandene Bild über ‚Behinderung‘ und den entsprechenden Personenkreis könnte bei Bea zur oben beschriebenen Vermeidung und Distanzierung vom Status der Behinderung geführt haben, da sie explizit äußert: „Aber ich sage, ich bin nicht behindert“ (Z. 387-388).

15.3.3 Fallspezifisches Profil

Beas Schullaufbahn:

Bea geht in der Beschreibung ihrer Schullaufbahn darauf ein, dass sie zunächst eine Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen besuchte, anschließend auf eine andere Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen wechselte. Beide Schulen sind Bea insofern negativ in Erinnerung, als dass sie zusammenfasst, dass es dort nicht gut für sie lief. Zwischen beiden Schulen nimmt Bea eine Abstufung vor, an der ersten Schule kam sie laut ihrer Aussage „gut klar“ (Bea, Z. 124), sie wurde „zwar geärgert, aber nicht so massiv wie auf der [Name der zweiten Schule]“ (Bea, Z. 124-125).

Bea war an beiden Schulen von Mobbing betroffen, was dazu führte, dass sie teilweise Angst vor ihren Mitschüler*innen hatte und wütend über ihre Situation war. Sie fühlte sich von ihren Mitschüler*innen an beiden Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen nicht akzeptiert und war sozial isoliert. Die Lehrkräfte empfand Bea als nett und auch im Unterricht hatte sie ihrer Aussage nach keine Probleme, konnte sich nur teilweise nicht gut auf den Unterricht konzentrieren. Bea selbst wollte die Schule, wegen ihrer extremen Mobbing Erfahrungen, verlassen und eine andere Schule besuchen. Bei diesem Vorhaben sah sie sich durch einen Elternteil unterstützt. Dieser hat auch eine andere Schule für sie gesucht, wobei sie einige Zeit bis zum

Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung warten muss. Bea bricht den Kontakt zu ihren früheren Mitschüler*innen ab und fühlt sich an ihrer neuen Schule von Beginn an von ihren Mitschüler*innen akzeptiert. Sie hat dort viele Freund*innen gefunden und fühlt sich wohl. Bea bemerkt zudem einige positive Veränderungen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. So hat sich beispielsweise hat ihr Verhalten dahingehend verändert, dass sie freundlicher geworden sei und eben insgesamt eine positiv veränderte Schulkultur wahrnimmt. Auch im Unterricht kommt sie ihrer Aussage nach gut zurecht.

Umgangsweisen/Bewältigungsstrategien von Bea in der Auseinandersetzung mit ihrem Schulwechsel bzw. ihrer Einstufung als ‚Grenzgängerin‘:

Bea fühlt sich dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugehörig und von ihren neuen Mitschüler*innen akzeptiert. Dennoch betont sie, nicht behindert zu sein, und widerspricht damit letztlich der mit der Zuweisung zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einhergehenden Zuschreibung einer geistigen Behinderung. Zwar habe sie eine 70%ige Behinderung, diese habe aber keine Auswirkungen auf sie, weshalb sie sich von der Zuschreibung abgrenzt. An ihrem Umgang mit dem Begriff der Behinderung ist zu erkennen, dass sie diesen weitgehend meidet bzw. sogar tabuisiert. Sie schreibt Kindern und Jugendlichen zu, den Begriff nicht angemessen nutzen zu können, akzeptiert aber, wenn Erwachsene auf Behinderungen/Beinträchtigungen ihrer Kinder angesprochen würden.

15.4 Interviewpartner Ole

15.4.1 Schullaufbahn nach Akte

Ole wurde zunächst an einer Grundschule eingeschult und wechselte zum zweiten Schulbesuchsjahr an eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung. Seit seinem achten Schulbesuchsjahr besuchte Ole dann eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Demnach wurde Ole zweimal an eine jeweils hierarchieniedrigere Schule überwiesen. Mit dem jeweiligen Wechsel an die Förderschulen wurden auch die entsprechenden Förderschwerpunkte zugewiesen, um eine solche Beschulung zu rechtfertigen. Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist Ole 19 Jahre alt und wird ab dem folgenden Schuljahr ein Berufskolleg besuchen, dort strebt er einen Hauptschulabschluss an. Wie bereits im Fall von Liz angemerkt, ist ein solcher Werdegang außerhalb der speziell für Menschen mit sog. geistiger Behinderung vorgesehenen Institutionen insofern ungewöhnlich, als dass Schüler*innen die im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet wurden „nur in Einzelfällen“ (Kemper & Goldan 2018, 368) anschließend einen Hauptschulabschluss erlangen.

15.4.2 Zentrale Aspekte des Interviews

Bei der Frage, ob Ole zunächst etwas über sich selbst erzählen möchte, berichtet er direkt von seinen Plänen bezüglich seiner beruflichen Zukunft. Er erzählt, dass er nach seinem Abschluss der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an ein Berufskolleg gehen wird, um dort den Hauptschulabschluss zu erzielen.

Als langfristiges berufliches Ziel nennt Ole einen sehr spezifischen, eher seltenen Ausbildungswunsch in einem handwerklichen Beruf (vgl. Z. 58). Im Anschluss an die Fragen zu seiner Person, beginnt das Interview gemäß des Leitfadens:

- 115 I: Bist ja ganz am Ende deiner Schullaufbahn. Wenn du mal an deine gesamte
116 Schulzeit denkst, wie hast du die erlebt?
117 Ole: (...) Auf der ersten Schule, das war (...) glaube ich eine Realschule,
118 da hat das nicht so gut funktioniert, da war ich auch nur in der ersten und
119 habe direkt von der ersten die Schule wieder gewechselt auf eine eigentliche
120 Förderschule, war aber auch aber keine, weil da nur Leute drauf waren, die (...)
121 eher gesagt, die Schullaufbahn so ruiniert haben, dass die nur noch auf dieser
122 Schule die letzte Chance hatten.

Ole zeigt hier eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich des Status der ersten von ihm besuchten Schulform, da er angibt, die erste Klasse an einer Realschule verbracht zu haben, obwohl er regulär zunächst an einer Grundschule eingeschult wurde. Ole merkt an, dass es dort „nicht so gut funktioniert“ (Z. 118) habe, beschreibt jedoch an dieser Stelle nicht näher die Gründe hierfür, sondern subsumiert vielmehr die Gesamtheit seines Schulbesuchs unter einem unspezifischen „das“ (Z. 118), sodass eine gewisse Distanz gegenüber dem ersten Schuljahr deutlich wird. Oles Charakterisierung der zweiten Schule als eine „eigentliche Förderschule“ (Z. 119-120) wird von ihm relativiert, indem er angibt, dass dort beinahe ausschließlich Schüler*innen waren, die laut der Einschätzung von Ole gewissermaßen selbstverschuldet von keiner anderen Schule mehr aufgenommen werden würden. Ebenfalls ist an Oles Aussage auffällig, dass er dieser Schüler*innenschaft zuschreibt, sie habe an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung eine „letzte Chance“ (Z. 122).

Insgesamt zeigt sich in der obigen Passage eine hohe Reflexivität von Seiten Oles. Eben diese Reflexivität zeigt sich auch in einer kurz darauffolgenden Interviewsequenz, während derer Ole auf die Möglichkeiten seiner Förderung an der ersten von ihm besuchten Förderschule eingeht und zu dem Schluss kommt, dass ihm dort nicht mehr geholfen werden konnte:

- 123 I: Okay. Und du warst aber vorher, bevor du auf der Realschule warst, an
124 einer Grundschule?
125 Ole: (...) Ja.
126 I: Okay und dann bist du an die Realschule gewechselt?
127 Ole: Ja, dann hat sich herausgestellt, das ist eine Förderschule, die aber
128 auch eigentlich keine Förderschule mehr war, weil die mir in dem Sinne nicht
129 mehr helfen konnten, ich bin für Förderstoff, den ich brauchte. Und da war ich (.

130 ..) sieben oder acht Jahre. (...) Und da lief es gar nicht gut.

Zunächst bezeichnet die Interviewerin die erste von Ole besuchte Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung fälschlicherweise als Realschule, wobei Ole sie nicht direkt korrigiert. Stattdessen spricht er davon, dass die vermeintliche Realschule sich als Förderschule herausgestellt habe, sodass es den Eindruck erweckt, als habe Ole selbst zunächst angenommen, er würde an eine Realschule wechseln.

Von größerer Relevanz ist in der obigen Passage die bereits angesprochene (Un-)Eigentlichkeit der Förderschule, die sich für Ole auch darin äußert, dass diese der ihrer Bezeichnung zu entnehmenden Funktion des ‚Förderns‘ in seinem Fall nicht nachgekommen ist. Die Förderschule mit den Schwerpunkten Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung wird damit von Ole nur unter dem Vorzeichen der Un-Eigentlichkeit als Förderschule eingeordnet. Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterscheidet sich für Ole von dieser insofern, als handle es sich dabei um eine ‚eigentliche Förderschule‘.

Bemerkenswert ist in Oles Selbstbeschreibung („ich bin für Förderstoff, den ich brauchte“, Z. 129) auch, dass er den Fokus darauf legt, dass er spezifischen Förderstoff gebraucht habe, zu dem er offenbar, an dieser Förderschule keinen Zugang hatte.

Generell fallen seine subjektiven Erfahrungen, an einer aus seiner Sicht unpassenden, ‚uneigentlichen‘ Förderschule beschult zu werden, äußerst negativ aus. So beendet er die obige Passage mit der Wertung „da lief es gar nicht gut“ (Z. 130). Auf eine Nachfrage der Interviewerin hin erzählt Ole, dass hierfür vor allem Probleme im Kontext von Mobbing ursächlich sind:

131 I: Okay, kannst du darüber mehr erzählen? Was heißt, da lief es gar nicht

132 gut?

133 Ole: Hmm, da lief es nur um Mobbing und dass die Leute jemanden runter

134 gemacht haben, für was sie nicht konnten. Da hatte ich auch sehr viele

135 Fehlstunden. Und seit ich hier bin, läuft alles besser.

Ole beschreibt hier seine negativen Erfahrungen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung in einer entpersonalisierten Weise, da er nur von nicht näher spezifizierten ‚Leuten‘ spricht, die „jemanden runter gemacht haben, für was sie nicht konnten“ (Z. 133-134), sodass er weder auf die Täter noch die Opfer des Mobblings bzw. sein Verhältnis zu diesem genauer eingeht. Auffällig ist dabei, dass Ole hier insofern einen Zusammenhang von schulischer Leistung und Mobbing anspricht, als dass seiner Schilderung nach Schüler*innen ‚für was sie nicht konnten‘, gemobbt worden seien, individuelle fachliche Defizite hier also den unspezifizierten ‚Leuten‘ als Aufhänger des Mobblings diene. Ole erweckt damit den Eindruck, dass sich das von ihm berichtete Mobbing gewissermaßen an einer interindividuellen Leistungsvergleichslogik orientierte.

Er zieht im Kontext dieser Beschreibung von Mobbing und dem Verweis auf die Höhe seiner Fehlstunden den Vergleich zu der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, an der er zum Zeitpunkt des Gesprächs beschult wurde. Seiner Aussage nach sei „alles

besser“ (Z. 135) seit er an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult wird, offensichtlich war sein Leidensdruck an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung hoch. Er führt seine Beobachtungen weiter aus:

- 136 I: Okay. Und was genau läuft besser?
137 Ole: Wie die Leute untereinander sind. Auf der anderen Schule, wo ich war,
138 da gab es nur Schlägereien. Und da machten die die Leute runter, da beleidigten
139 die die Lehrer, drohten den Lehrern, haben auch nur auf dem Schulgelände
140 geraucht. Sollten die aber nicht. Aber die halten sich halt nicht an Regeln.

Anstatt, wie die Frage intendiert, von den positiven Aspekten an seiner aktuellen Schule zu berichten, beschreibt Ole stattdessen seine Beobachtungen der Schüler*innenschaft, mit der er sich an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung konfrontiert sah. Er erzählt, dass dort ‚Leute runtergemacht‘ würden, spricht also wieder nur in entpersonalisiert unspezifischer Weise über die Vorfälle und beschreibt dabei Regelverletzungen auch gegenüber Lehrkräften und gewaltvolles Verhalten. Im Grunde schildert Ole damit zwei Dimensionen des gewaltförmig-oppositionellen Verhaltens, von denen sich eine gegen andere Schüler*innen und eine gegen die Institution Schule bzw. deren Vertreter*innen richtet.

Oles eher ungenaue Schilderung der Vorfälle an seiner alten Schule, bei der er sowohl Täter*innen als auch Opfer nur vage als „die“ (Z. 139) bezeichnet, erzeugt sprachlich eine gewisse Distanz seiner selbst gegenüber dem Geschehen, mit seiner Einschätzung („Sollten die aber nicht. Aber die halten sich halt nicht an Regeln“, Z. 140) untermauert er seine Distanzierung.

Oles negative Bewertung der Erfahrungen an der ersten Förderschule verdeutlicht seine Kontrastierung der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gegenüber jener, da er den Umgang der ‚Leute untereinander‘ hier als das Merkmal der von ihm durch den Schulwechsel berichteten Verbesserung seiner Situation nennt. Diesen Kontrast zwischen alter und neuer Förderschule bzw. den jeweiligen Mitschüler*innen und deren Umgang untereinander sowie in der offenbar egalitären Relation zwischen den Schüler*innen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unabhängig von deren individuellen Förderbedarfen expliziert Ole auch zu einem späteren Zeitpunkt im Gesprächsverlauf:

- 162 I: Okay. Und du sagst, mit den Mitschüler*innen ist es auch anders?
163 Ole: Ja.
164 I: Was ist da anders?
165 Ole: Die Redensart untereinander, dass hier jeder gleichbehandelt wird,
166 egal was er hat. Und auf der anderen war das dann halt so, dass die immer die
167 besseren waren.

Anders als an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, an der Ole zufolge „jeder gleichbehandelt wird, egal was er hat“ (Z. 165-166), bestand demnach an der

Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung eine leistungsbezogene Hierarchie zwischen den Schüler*innen, wobei Ole hier wieder von einer un-spezifizierten Gruppe von „die“ (Z. 166) spricht, welche innerhalb dieser Hierarchie insofern über ihm standen, als dass diese „immer die besseren waren“ (Z. 166-167).

Oles Schilderungen seiner Zeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung verweisen auf eine sozial isolierte Situation, wie auch die oben genannte Beobachterrolle. So gibt er etwa auch an, an dieser Schule nur einen einzigen Freund gehabt zu haben, der offensichtlich die Schule vor Ole verließ und etwas älter war:

- 264 I: Okay. Hattest du an der Schule vorher Freunde?
265 Ole: Ja, einen, aber der hatte dann auch die Schule gewechselt. Weil er
266 genau dasselbe Problem hatte, also nicht mit der Förderung, sondern auch, dass
267 er gemobbt wurde. Ja und dann hat er auch die Schule gewechselt, aber im
268 Nachhinein ist er wieder zurück gewechselt, um seinen Abschluss noch einmal zu
269 machen. Dann ist er auch auf das Berufskolleg gegangen. Ja und jetzt weiß ich
270 nichts mehr über ihn.

Ole differenziert hier zwischen den Problemkomplexen des Mobbing und der (unzureichenden) Förderung als möglichen Ursachen eines Schulwechsels und gibt zum ersten Mal, wenn auch nur indirekt zu erkennen, dass er selbst als Opfer von Mobbing an seiner alten Schule betroffen war. Denn indem Ole davon spricht, dass sein „Freund genau dasselbe Problem hatte, [...] dass er gemobbt wurde“ (Z. 265-267), zeigt er, dass er hiermit dasselbe Problem wie er selbst meint, was durch das „auch“ (Z. 266) in der Aussage Oles zusätzlich verstärkt wird.

Die Laufbahn seines früheren Freundes, um den es hier vornehmlich geht, zeichnet Ole in groben Zügen nach. Zu Oles sozialer Situation an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gibt er im Interview insofern Anhaltspunkte, da er neben den von ihm als besser empfundenen sozialen Umgangsformen dort von einem konkreten Mitschüler erzählt, den er als Freund bezeichnet:

- 276 Ole: Als ich auf diese Schule kam, war ein sehr sehr guter Freund, den ich
277 seit dem Kindergarten kannte hier, wusste ich aber nicht und dann, als ich am
278 ersten Tag hier war, hat er mich direkt darauf angesprochen. Das war auch mein
279 [Urlaubsunterkunfts-] Nachbar früher. Und immer wenn wir hoch fahren, sehe ich ihn
280 auch immer.

Paradoxerweise betont Ole, dass der andere Schüler, den er schon seit dem Kindergarten kenne, ein „sehr sehr guter Freund“ (Z. 276) sei, während er gleichsam nicht gewusst habe, welche Schule dieser ‚sehr gute‘ Freund besucht. Wie aus Oles Schilderung hervorgeht, beschränkt sich der Kontakt der beiden offenbar zunächst nicht auf den schulischen Kontext, sondern findet auch im Rahmen der Urlaube mit der Familie statt, sodass der Kontakt auch über den Schulwechsel des Freundes hinaus andauert.

Über den Prozess des Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als solchem berichtet Ole, auf institutioneller Ebene zumindest teilweise informiert worden zu sein, so erzählt er von einander widersprechenden professionellen Einschätzungen hinsichtlich der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als geeignetem Förderort für ihn:

- 142 Ole: Eine Lehrerin habe ich mich sehr gut verstanden, die ist aber
143 gewechselt, nachdem (...) als ich die Schule verlassen habe, wiedergekommen als
144 Direktorin. Und die hat mich auch hierhin vermittelt, also hat dafür gesorgt,
145 dass ich hier (...) angekommen, also hier angenommen werde, weil da beim
146 Schulamt, so haben die gesagt, das wäre keine Schule für mich. Die andere Schule,
147 wo ich drauf war, wäre mehr etwas für mich.

Oles Darstellung seines subjektiven Erlebens des Wechsels zufolge war es eine Lehrerin im Besonderen, die diesen vorangetrieben bzw. überhaupt erst ermöglicht hat, indem sie ihn an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ‚vermittelte‘. Laut Ole habe sich die Lehrerin persönlich dezidiert dafür eingesetzt, dass er an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgenommen wird, ganz so, als wäre dies nicht ohne das Zutun der Lehrerin möglich gewesen. Gleichsam erinnert die von Oles Ausdrucksweise implizierte Situation damit auch an das stereotype Bild der Aufnahmepraxis exklusiver, oftmals nur durch entsprechendes (soziales) Kapital (vgl. Bourdieu 2015, 63-65) zugänglicher Bildungsinstitutionen wie elitäre Internate in privater Trägerschaft oder Ähnlichem. Ebenso können in der oben angeführten Passage Hinweise auf die positive Konnotation der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung darin gefunden werden, dass Ole davon spricht, an dieser Schule „angekommen“ (Z. 145) zu sein. Auch die auffällige Verwendung des Präsens in der Aussage Oles, dass er „hier angenommen“ (Z. 145) werde, verweist auf ein andauerndes Gefühl der Akzeptanz, welches im Kontrast zu der Zeit an der Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung den Besuch der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung emotional aufwertet.

Gleichzeitig wird in Oles Aussage auch die für die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ konstitutive diagnostische Unsicherheit deutlich, da laut seiner Darstellung das Schulamt²² und die besagte Lehrerin einen jeweils anderen Förderschultypus für geeignet angesehen hätten. Ole steht damit letztlich ‚zwischen zwei sonderpädagogischen Kategorien‘, die sich als vermeintlich geschlossene Ordnungen durch den Ausschluss der jeweils anderen Kategorie zuzuordnenden Schüler*innen konstituieren und damit in Ole an ihre irreduzibel vagen Grenzen stoßen.

Die (Zuständigkeits)-Grenzen des sonderpädagogischen Selbstverständnisses unterschiedlicher Förderschwerpunkte spiegeln sich auch kurz darauf im Interview wider, wenn Ole

²² Das Schulamt entscheidet aufgrund eines Gutachtens nach AO-SF. D.h. der Kontakt des/der Gutachter*in hat einen anderen FSP ergeben, als die Lehrerin Jahre später für angemessen hält.

nochmals die näheren Umstände, die aus seiner Perspektive zu seinem Wechsel geführt haben, beschreibt:

- 148 I: Und weißt du darüber mehr, wie sie es geschafft hat, dass du hierhin
149 kommst?
150 Ole: Ja, weil ich nicht so gelernt habe, wie die anderen lernen konnten.
151 Und nicht so gut lesen, schreiben konnte wie die anderen. Also ich hätte viel
152 mehr Förderung gebraucht, als die mir geben konnten.

Ole geht hier gerade nicht auf die eigentliche Frage der Interviewerin ein, die sich nach dem Vorgehen seiner Lehrerin erkundigt. Stattdessen schildert er seine schulischen Lern- und Leistungsprobleme aus der Zeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung und weist diese damit als entscheidenden Faktor für seinen Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus. In gewisser Weise macht Ole damit auf die Paradoxie eines ausdifferenzierten (Förder-)Schulsystems aufmerksam, in welchem es der Auftrag jeder Schule ist, die Schüler*innen (individuell) zu fördern (vgl. ADO 2012, §8), wenngleich die faktische Gestaltung der Schulen und des Unterrichts dies offenbar nicht allen Kindern und Jugendlichen gegenüber gewährleisten kann. Es fällt auf, dass Ole hier seine schulischen Leistungen primär auf Basis eines interindividuellen Vergleichs bewertet, so gibt er doch an, dass er „nicht so gut lesen, schreiben konnte wie die anderen“ (Z. 151). Da Ole zuvor im Interview von einem Zusammenhang zwischen relativ schlechteren schulischen Leistungen und einer Opferrolle im Mobbing berichtete ist diese interindividuell-relationale Selbsteinschätzung auch im Hinblick auf die Mobbingproblematik bedeutsam.

Ole spricht in seiner Aussage auch die Bedeutung der Lehrpersonen für seine schulisch-fachlichen Probleme an, die ihm seiner Formulierung nach keine angemessene Förderung „geben konnten“ (Z. 152). Während Oles Wortwahl hier impliziert, dass es den Lehrer*innen nicht möglich gewesen sei, ihn angemessen zu fördern, betont er zu einem späteren Zeitpunkt im Interview, dass diese sich generell nur wenig den stärker förderbedürftigen Schüler*innen zugewandt hätten (vgl. Z. 158-161).

Ole stellt in der anschließenden Rekapitulation seiner Probleme an der Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung erneut einen Kontrast zwischen dieser und der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung her, bei dem er betont, dass „alles“ (Z. 135) nun besser laufe, er also eine Verbesserung im Hinblick auf das Problem des Mobbing bzw. der Umgangsformen der Schüler*innen sowie der unzureichenden Förderung wahrnimmt:

- 249 Ole: Hmm, nein eigentlich habe ich alles gesagt, was auf der alten Schule
250 schlecht lief, lief hier besser.

Ole redet hier bereits retrospektiv über die Zeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, da er nicht sagt, dass es an der neuen Schule besser ‚läuft‘, sondern besser ‚lief‘.

Auch auf die Aufforderung der Interviewerin hin, genauer zu erzählen, was an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser sei, bezieht sich Ole kontrastierend auf die Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung, die damit faktisch als Negativfolie zur normativen Bewertung der Erfahrungen mit den pädagogisch-didaktischen Bedingungen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dient:

155 I: Ja, okay. Und hier sagst du, ist es besser geworden dann?

156 Ole: Ja.

157 I: Kannst du noch einmal genau sagen, was besser geworden ist?

158 Ole: Hier reden die Lehrer über den Stoff, den man braucht, die helfen dir

159 auch dabei, dass du in dem Stoff, wo du Hilfe brauchst, auch gefördert wirst.

160 Anstatt dich die ganze Zeit nur im Raum sitzen zu lassen und am Blatt die ganze

161 Zeit arbeiten lassen, was du nicht kannst.

So stellt Ole direkt im Anschluss an die Darstellung des Lehrer*innenhandelns an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung den Vergleich mit den Verhaltensweisen der Lehrpersonen an seiner vorigen Schule her, sodass seine unterschiedlichen Bewertungen durch den Vergleich zur Situation an der anderen Schule hervorgehoben wird. Auffällig ist dabei auch die entpersonalisierende generalisierte Form, in der Ole die jeweiligen Situationen behandelt, da er nicht davon spricht, wie die Lehrer*innen sich ihm gegenüber verhalten haben, sondern wie ‚man‘ bzw. ‚du‘ an den unterschiedlichen Schulen jeweils behandelt wird bzw. wirst.

Ole verwendet in seiner Antwort zweimal den Ausdruck „die ganze Zeit“ (Z. 160), wodurch eine entsprechend intensive andauernde temporäre Dimension der von ihm beschriebenen Lernsituation an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung evoziert wird. Indem Ole hierdurch die beschriebene Situation in zeitlicher Hinsicht totalisiert, wird die Erfahrung erneut betont. Dabei weist Oles Schilderung der Erfahrungen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung auf ein nicht unerhebliches Gefühl von Vernachlässigung hin, welches sich auch darin äußert, dass Ole davon berichtet, von den Lehrkräften ‚sitzen gelassen‘ worden zu sein. Kurz bevor Ole das Wort ‚sitzengelassen‘ nutzt, äußert er, er habe „sehr viel Zeit auf der anderen Schule“ (vgl. Z. 154) verbracht.

Kongruent zu dieser Aussage verdeutlicht der folgende Abschnitt Oles Frustration über die Handlungsmuster der Lehrer*innen an der früheren Förderschule, die ihm zufolge offenbar auch psychosomatische Beschwerden ausgelöst haben:

191 Ole: Also nicht so ein gutes Verhältnis in dem Sinne, weil die haben sich

- 192 eher um die anderen Leute gekümmert, die es konnten, als sich kurz die Zeit zu
 193 nehmen und es mir zu erklären, haben die mich einfach in der Ecke, auf gut
 194 Deutsch, sitzen lassen.
 195 I: Okay, das heißt, du bist da einfach
 196 Ole: Untergegangen.
 197 I: so untergegangen ein bisschen, hmm, okay.
 198 Ole: Dass ich nur noch mit Bauchschmerzen und so zur Schule gegangen bin.
 199 Kamen auch die ganzen Fehlzeiten auf.
 200 I: Ja das kann ich auch verstehen, ja. Und das macht es dann irgendwie
 201 auch nicht besser, oder?
 202 Ole: Genau.

Bemerkenswert ist an diesem Gesprächsabschnitt, dass Ole den drastischen und bildhaften-Begriff „untergegangen“ (Z. 196) nutzt. Die Interviewerin relativiert den Ausdruck („untergegangen ein bisschen“, Z. 197), sodass Ole sich offenbar veranlasst sieht, sein Gefühl des Untergehens zu spezifizieren bzw. seine Problematik näher zu beschreiben.

Er erzählt zu Beginn der Passage, dass die Lehrpersonen offenbar gerade den Schüler*innen, die Unterstützung brauchen, nur wenig Aufmerksamkeit schenkten und sich paradoxerweise denen zuwandten, „die es konnten“ (Z. 192). Ole merkt dabei an, dass sich die Lehrer*innen nur „kurz die Zeit zu nehmen“ (Z. 192-193) gebraucht hätten, um ihm zu helfen, wodurch er impliziert, dass es mit einem verhältnismäßig geringen Aufwand möglich gewesen wäre, ihn zur Teilhabe am Unterricht zu befähigen.

Aus dem Ende der Passage geht außerdem hervor, dass sich die häufigen Fehlzeiten Oles und die Problematik seiner unzureichenden unterrichtlichen Teilhabemöglichkeiten wechselseitig verstärkt haben. Denn durch das Fehlen im Unterricht aufgrund körperlicher Beschwerden, deren Ursachen er in der unterrichtlichen Situation verortet, bleibt Ole wiederum auch vermehrt dem Unterricht fern, sodass er von dessen inhaltlichem Fortschreiten immer weiter ‚abgehängt‘ wird, woraus wiederum ein schulischer Leistungsabfall resultiert, der dann, gerade auch im Zusammenhang mit dem von Ole berichteten Mobbing, schließlich wieder die körperlichen Beschwerden verstärken kann.

Vor dem Hintergrund der von Ole berichteten Problematik häufiger Fehlzeiten und aggressiven Verhaltens seiner Mitschüler*innen hat er daher auch an seiner vorherigen Förderschule keine langfristigen sozialen Beziehungen, geschweige denn Freundschaften aufgebaut. Über freundschaftliche Beziehungen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geht er, neben dem Erwähnen seines Freundes, den er bereits aus früheren Zeiten kannte, nicht ein. Bei der Frage nach weiteren Ereignissen aus seiner Schulzeit, wird von der Interviewerin zusammengefasst, dass beispielsweise die bestimmte Lehrerin wie auch die Mobbingverfahren bereits besprochen wurden.

- 171 I: Ja, also ob es da so bestimmte Ereignisse gibt in deiner Schulzeit, an

172 die du dich besonders erinnerst? Du hast jetzt zum Beispiel von der einen
173 Lehrerin gesprochen (...) und von Mobbing Erfahrungen.
174 Ole: Hmm.
175 I: Du hast ja schon viel genannt, ne? Wenn dir da nichts einfällt, ist
176 auch alles gut.
177 Ole: Also wenn ich hier weg bin, werden mir (...) fünf bis zehn Lehrer
178 fehlen. Also meine ehemaligen Lehrer werden mir fehlen, die mich auch hier die
179 ganze Zeit drunter begleitet haben bis zur 11. Ja und die BPS-Lehrer werden mir
180 nicht fehlen. (lacht)

Ole geht hier nicht auf die zunächst missverstandene Frage nach weiteren Ereignissen, die für ihn in seiner Schullaufbahn besonders relevant waren, ein, sondern greift das von der Interviewerin benannte Thema der Lehrer*innen auf. So gibt er an, dass er nach seiner Schulzeit einige seiner ehemaligen ‚Lehrer‘ vermissen werde, womit er impliziert, dass er zu diesen ein positives Verhältnis hatte.

Ole hat auch zu seinen Eltern offenbar ein vertrauensvolles Verhältnis (vgl. Z. 214-218). Deren Beteiligung am Schulwechsel beschreibt er wie folgt:

209 Ole: Also meine Eltern am meisten, weil die haben von Anfang an gesagt,
210 dass wir eher hierhin wollten, aber die vom, die die Schule immer vermitteln für
211 die Schüler, haben, hat gesagt, dass meine Mutter nicht wüsste, was gut für mich
212 wäre, was aber falsch war. Die einfach gesagt haben, die Schule, wo ich früher
213 drauf war, war besser als jetzt so eine.

Hierbei fällt auf, dass Ole in seiner Widergabe der Äußerung seiner Eltern davon spricht, dass „wir eher hierhin wollten“ (Z. 210). Dabei kann Oles Verwendung der Wir-Form einerseits Ausdruck der Einigkeit mit den Eltern verstanden und andererseits auch als eine gewisse Identifikation mit den Eltern seinerseits aufgefasst werden, so, als bildeten diese in Fragen der Schullaufbahnentscheidungen eine kohärente Einheit. Insbesondere die Mutter wird hier als diejenige, die um den geeigneten Förderort weiß, präsentiert („dass meine Mutter nicht wüsste, was gut für mich wäre, was aber falsch war“, Z. 211-212). Auch kann hierbei beobachtet werden, dass Ole nicht die förderschwerpunktspezifischen Bezeichnungen der Förderschulen nutzt („Die einfach gesagt haben, die Schule, wo ich früher drauf war, war besser als jetzt so eine“, Z. 212-213), wobei für ihn dennoch ein kategorialer Unterschied besteht, da er von ‚so eine(r)‘ Schule spricht, was erkennen lässt, dass er mit seiner aktuellen Schule einen spezifischen Typus verbindet. Ole betont, dass der Schultyp, dem er vom Schulamt zugewiesen wurde, „aber falsch“ (Z. 212) gewesen sei, und bestätigt damit wiederum das Urteil, dass seine Mutter wisse, was für ihn ‚gut‘ sei.

Die Eltern fungieren als gesetzliche Betreuer für den volljährigen Ole:

227 Ole: Nur meine Eltern, weil die auch für mich meine gesetzlichen Betreuer
228 jetzt wieder sind. Also wir haben so einen Antrag dafür gemacht. Und deswegen
229 mache ich alles mit meinen Eltern eigentlich.

Hier wird die besondere Situation von Menschen mit sog. geistiger Behinderung deutlich, da sie auch über das 18. Lebensjahr hinaus (meist) gesetzliche Betreuer*innen haben. Wenn dies, wie in Oles Fall, die eigenen Eltern sind, bleibt zwangsläufig ein anderes, stärker abhängiges Verhältnis der Jugendlichen bzw. Erwachsenen ihnen gegenüber bestehen.

Dennoch stellt sich Ole im weiteren Verlauf selbst als Initiator des Schulwechsels im engeren Sinne dar:

- 230 I: Okay. (...) Durftest du denn auch mitentscheiden, an welche Schule du
231 gehst, dass du hierhin kommst? War das auch ein Wunsch von dir oder war das
232 Ole: Ja.
233 I: mehr der Wunsch von deinen Eltern?
234 Ole: Mehr mein Wunsch, weil ich habe meinen Eltern die ganze Zeit gesagt,
235 dass ich nicht mehr auf diese Schule gehen will.
(...)
239 Ole: Ja, weil die mich auch die ganze Zeit zu Hause gehalten haben, weil
240 mit Bauchschmerzen und so und schlechtem Gewissen sollte man nicht in die Schule
241 gehen.

Auch hier berichtet Ole erneut von gesundheitlichen Beeinträchtigungen, die seine hohen Fehlzeiten, die er bereits vorher im Interview erwähnt, begründen. Auffällig ist dabei, dass er sagt, mit „schlechtem Gewissen“ (Z. 240) solle die Schule nicht besucht werden. Es bleibt dabei offen, ob Ole hier die Begriffe Gewissen und Gefühl vertauscht hat oder er tatsächlich aus unbekanntem Gründen ein ‚schlechtes Gewissen‘ bezüglich seines Fernbleibens hatte. Zudem äußert Ole, dass seine Eltern ihn „die ganze Zeit zu Hause gehalten haben“ (Z. 239). In Bezug auf seine Geschwister gibt er im Kontext der Darstellung seiner familialen Situation zwar an, dass sie und ihre Partner*innen gelegentlich mit ihm und den Eltern in den Urlaub fahren würden, auf die Frage nach der Reaktion seiner Geschwister auf den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sagt Ole jedoch nur kurz, dass sie es ebenfalls gut fanden (vgl. Z. 283-285).

Ole selbst äußert sich über das Erleben des Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. seine ersten Erfahrungen an dieser ebenfalls durchweg positiv:

- 251 I: Okay. Kannst du noch einmal ein bisschen erzählen, wie der Wechsel für
252 dich hier an die Schule war?
253 Ole: Ich wurde von Anfang an gut aufgenommen. Ich wurde von Anfang an von
254 den Lehrern gut aufgenommen. Eigentlich ist es ja immer so, wenn man am ersten
255 Tag ist, dass man nur bist zur Hälfte des Tages bleibt. Aber weil es so gut lief,
256 bin ich bis zum Ende geblieben und dann auch jeden Tag hingegangen.

Auffällig ist dabei, dass Ole den Beginn seiner Äußerung direkt wiederholt und bei der Wiederholung anfügt, dass er von den Lehrer*innen gut angenommen wurde, da er die Lehrkräfte hier explizit nennt. Ole berichtet, dass er ab diesem Zeitpunkt regelmäßig die Schule besucht

hat, was darauf hindeutet, dass sich sein gesundheitlicher Zustand mit diesem Wechsel in Differenz zu den vorherigen Fehlzeiten verbessert hat.

Die offenbare Verbesserung seiner schulischen Situation fasst Ole recht eindrücklich zusammen:

- 260 I: Okay. (...) Was hat sich denn für dich verändert durch den Besuch hier
261 an der Schule?
262 Ole: Ehm (...) Dass es auch gute Momente in der Schule gibt als nur
263 schlechte.

Bei der Frage nach der Bedeutung des Begriffs Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fällt zunächst auf, dass Ole mehrere Pausen macht und dann angibt, dass er nicht wisse, was diese Bezeichnung bedeutet, er also nicht um seinen exakten Status im Förderschulsystem weiß:

- 298 I: Okay. (...) Die Schule hier heißt ja "Förderschule mit
299 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung".
300 Ole: Hmm.
301 I: Was heißt das denn für dich?
302 Ole: (8 sec) Ehm, das die (3 sec) weiß ich nicht.
303 I: Ist so ein sperriger Begriff irgendwie oder?
304 Ole: Ja.
(...)
310 Ole: (4 sec) Dass du gefördert wirst, egal, welche Schwierigkeitsstufe du
311 hast.

Ole greift hier erneut den Problemkomplex des Förderns auf. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Un-Eigentlichkeit der Förderschule mit den Schwerpunkten Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung kann Oles Beschreibungsversuch dabei so verstanden werden, als zeichne sich die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durch eine voraussetzungslose individuelle Förderung aus, durch welche sie ihrem Auftrag des Förderns ungleich besser nachkommt. In sprachlicher Hinsicht ist dabei bemerkenswert, dass Ole in seiner Beschreibung auf eine ‚Du‘-Formulierung zurückgreift, damit also eine stärker persönliche Form als das generalisierte ‚man‘, gleichsam aber auch nicht die ‚Ich‘-Form verwendet.

Auffällig ist hier auch die Nutzung des Begriffs Schwierigkeitsstufe, durch den Ole impliziert, dass Schüler*innen unabhängig vom Lernstand oder aber auch unabhängig von ihrem Grad der Einschränkung/Behinderung, also ihrer Schwierigkeitsstufe, Unterrichtsangebote erhalten.

Ole assoziiert Behinderung im Folgenden nicht mit kognitiven Problemen:

- 314 I: Was heißt denn "Behinderung" oder "behindert sein" für dich?
315 Ole: (6 sec) Hmm, wenn du nicht laufen kannst. Wenn du nicht sprechen
316 kannst. Wenn (7 sec) wenn man nicht sehen kann. Ehm und das war es.

Durch den Zusatz „das war es“ (Z. 316) schließt Ole die Menge der von ihm genannten Beispiele sprachlich insofern ab, so dass er damit veranschaulicht, dass diese Aufzählung nun

vollständig sei, als gäbe es also keine weiteren, noch nicht von ihm genannten möglichen Formen von sog. Behinderung. Demnach reduziert Ole den Behinderungsbegriff auf ausschließlich körperliche Merkmale. Weiter gibt Ole an, noch nicht mitbekommen zu haben, dass Schüler*innen an seiner aktuellen Schule als ‚behindert‘ bezeichnet worden seien, obwohl davon auszugehen ist, dass an seiner Schule durchaus auch Schüler*innen beschult werden, die unter anderem körperliche Beeinträchtigungen haben und damit unter seinen Behinderungsbegriff fallen müssten. Er selbst gibt an, das Wort ‚Behinderung‘ bzw. ‚behindert sein‘ nicht zu nutzen und erzählt von einer Situation, in der ein Ergotherapeut ihn offenbar als ‚behindert‘ bezeichnete:

- 336 Ole: Ja. Der Typ da hatte dann so einen Test gemacht. Und dann hatte,
337 wurde ich rausgeschickt und dann, weil er das Wort "behindert" benutzt hatte und
338 ich das Wort nicht gut fand, weil er irgendetwas festgestellt hatte. Dann hatte
339 meine Mutter mich rausgeschickt und dann hat meine Mutter den zur Sau gemacht.
340 I: Okay. Also war das ein Ergotherapeut, der das benutzt hat?
341 Ole: Ja. Der hat seinen Job nicht gut gemacht.
342 I: Okay. (...) Das ist ja interessant.
343 Ole: Weil man sagt eigentlich einem Kind nicht so etwas direkt ins Gesicht,
344 sondern man redet mit den Eltern eher darüber. Aber der hat alles falsch
345 gemacht und hatte (...) das direkt gesagt.

Ole inszeniert seine Mutter in dieser Schilderung erneut als eine Art Beschützerin, die sich vor ihm stellt, wenn er in einer ihm unangenehmen Situation ist bzw. mit der Klassifikation als ‚Behinderter‘ konfrontiert wird. ‚Behinderung‘ ist für Ole insgesamt ein Tabuthema, das besonders gegenüber Kindern nicht zu thematisieren sei. Selbst wenn Kinder bzw. Jugendliche betroffen sind, sollte das Thema Oles Meinung nach von Fachkräften der Hilfesysteme ausschließlich mit den Eltern besprochen werden.

Ole weitet die seines Erachtens fehlerhafte Aussage ihm gegenüber auf die generelle Professionalität der Ergotherapeut*innen aus, indem er feststellt „der hat seinen Job nicht gut gemacht“ (Z. 341). Ole vermeidet somit die Konfrontation mit dem Status des ‚behindert-Seins‘, der jedoch aus administrativ-institutioneller Sicht unweigerlich mit dem Besuch der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einhergeht.

15.4.3 Fallspezifisches Profil

Oles Schullaufbahn:

Ole wurde zunächst an einer Grundschule eingeschult und dort ein Jahr lang beschult, konnte sich im Interview aber nicht mehr an diesen Abschnitt seiner Schullaufbahn erinnern. Anschließend wurde Ole an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotional-soziale Entwicklung überwiesen.

Der dortigen Schüler*innenschaft hat er sich jedoch nicht zugehörig gefühlt, weshalb er diese oft aus der Position eines vermeintlich unbeteiligten Beobachters beschreibt. Ole wurde zusammen mit einem weiteren Schüler von anderen Schüler*innen seiner Schule gemobbt. Im Unterricht wurde Ole aus seiner Sicht nur unzureichend gefördert. Oftmals waren die Aufgaben für ihn zu schwer bzw. unverständlich und es fehlte an direkter Zuwendung durch Lehrpersonen. Darüber hinaus hatte Ole hohe Fehlzeiten an seiner früheren Schule. Er stellt sich selbst, wie auch seine Eltern als Initiator*innen für den Schulwechsel dar. Zudem habe sich eine spezielle Lehrerin für Ole eingesetzt, und dafür gesorgt, dass er an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurde. Ole verabschiedete sich nicht an seiner früheren Schule und brach die Kontakte zu seinen früheren Mitschüler*innen ab. Seinen Übergang an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung empfand Ole als positiv.

Er verzeichnet an dieser neuen Schule Lernfortschritte und fühlt sich von den Lehrer*innen angemessen gefördert. Die positive Kultur der neuen Schule zeichnet sich für ihn insbesondere dadurch aus, dass alle Schüler*innen ‚gleich behandelt‘ werden. Daher sei alles, was auf seiner früheren Schule schlecht war, auf der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besser. Die guten Momente seiner Schulzeit fallen daher ausschließlich auf die Zeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Ole geht nach Beendigung seiner Schulzeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an ein Berufskolleg über, und strebt dort den Hauptschulabschluss an. Ole hat bereits konkrete Vorstellungen für eine Ausbildung in einem handwerklichen Beruf, die er nach seinem Hauptschulabschluss beginnen möchte.

Umgangsweisen/Bewältigungsstrategien von Ole in der Auseinandersetzung mit seinem Schulwechsel bzw. seiner Einstufung als ‚Grenzgänger‘:

Ole bricht den Kontakt zu seinen früheren Mitschüler*innen ab und fühlt sich an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugehörig wie auch von seinen Mitschüler*innen akzeptiert. Er gibt, genau wie Bea an, zu wissen, dass er keine Behinderung habe. Damit grenzt sich auch Ole vom Status des behindert-Seins ab. Auch Ole hält also seinen Anspruch auf Normalität aufrecht.

Entsprechend empört zeigt er sich über einen Vorfall, währenddessen ein Ergotherapeut gegenüber Ole von dessen Behinderung gesprochen hat. Ole zufolge sollte dieser Begriff nicht genutzt werden bzw. es solle höchstens mit den Eltern der betroffenen Person darüber gesprochen werden. Damit tabuisiert Ole den Begriff weitgehend.

Auch hinsichtlich seiner beruflichen Zukunft strebt Ole offenbar nach gesellschaftlicher Normalität, also einer Tätigkeit außerhalb der Institutionen speziell für Menschen mit Behinderungen.

15.5 Interviewpartnerin Mia

15.5.1 Schullaufbahn nach Akte

Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist Mia 16 Jahre alt, im Alter von 15 Jahren wurde ihr der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugewiesen. Mia wurde als Kind zunächst an einer Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache eingeschult. Ihr selbst wurden zum Zeitpunkt der Einschulung die Förderschwerpunkte Lernen und Sprache zugewiesen. Im Rahmen eines Wohnortwechsels wechselte sie die Schule und besuchte daraufhin eine andere Förderschule mit denselben Förderschwerpunkten wie die vorherige. An dieser wurde seitens der Schule ein Antrag auf Überprüfung der Förderschwerpunkte gestellt, die zum Übergang in die Sekundarstufe 1 hin nach dieser Überprüfung zunächst beibehalten wurden. Weitere 4 Jahre später, also im achten Schulbesuchsjahr, wurde bei ihr in einem sozialpädiatrischen Zentrum eine IQ-Testung durchgeführt. Daraufhin wurde der Förderschwerpunkt erneut überprüft und der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugewiesen, weshalb Mia in diesem Zuge zunächst auf Probe an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult wurde.

Während der Anfangszeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hatte sie einen Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrischen Einrichtung, in diesem Zeitraum besuchte sie eine Schule für Kranke. Anschließend wurde sie wieder an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult.

15.5.2 Zentrale Aspekte des Interviews

Wie in den anderen Interviews wurde Mia vor der ersten Frage des Leitfadens zu ihren Lebensumständen und ihren persönlichen Interessen gefragt. In diesem Kontext lässt sich erkennen, dass Mia dem für ihr Alter und Geschlecht durchaus nicht untypischen Hobby des Tanzens in einer Gruppe nachgeht, mit der sie bereits Auftritte hatte.

Zudem wird Mias familiäre Lebenssituation thematisiert, sie lebt zum Zeitpunkt des Interviews nach verschiedenen Unterbringungen in Einrichtungen der Kinder- bzw. Jugendhilfe in einer Pflegefamilie. Mia hat dementsprechend mehrere (Beziehungs-)Abbrüche erlebt und weist daher einige Diskontinuitätserfahrungen in ihrem Lebenslauf auf. Ihre familiäre Situation weicht damit vom Bild der biologisch verwandten Kernfamilie ab (vgl. Z. 31-50).

Mia durchlief diesen Weg gemeinsam mit ihrem jüngeren Geschwisterkind, für das sie sich selbst im Verlauf des Interviews mitunter in der Rolle der Beschützerin präsentiert.

Mia zeigt hinsichtlich der Beziehung zu ihrem Geschwisterkind eine gewisse reflexive Auseinandersetzung mit einem spezifischen Aspekt ihres Normalitätsverständnisses, namentlich dem Streit unter Geschwisterkindern, d. h. eine (stereo-)typische soziale Konstellation der Kindheit bzw. des Jugendalters wird von ihr als eine ebensolche Konstellation empfunden:

54 Mia: Also mit meinem [Geschwisterkind] er/sie und ich streiten uns mal

55 öfters, was aber unter Geschwistern irgendwie auch normal ist.

In diesem Kontext setzt Mia sich selbst altersbezogen in Relation zu den Kindern bzw. Jugendlichen in ihrem direkten häuslichen und schulischen Umfeld (vgl. Z. 27). Auf die Frage nach Mias Alter entgegnet sie, sie werde im nächsten Jahr 17, statt ihr aktuelles Alter anzugeben. Der Frage nach ihrem Verhältnis zu ihrer Pflegefamilie weicht Mia insofern aus, als dass sie nicht direkt die Beziehung zu ihren Pflegeeltern thematisiert, sondern erläutert stattdessen die Beziehung zu ihrem Pflegevater, wie sie sich aufgrund seines Berufsalltags ergibt. Die Interviewerin greift daraufhin die von Mia eingeführte Thematisierung der Beziehung zu ihrer Pflegemutter sowie deren beruflicher Situation auf. Mia gibt an, dass die Pflegemutter zu Hause sei und daher zumindest der Möglichkeit nach zeitlich intensiverer Kontakt besteht als zum Pflegevater. Mia spezifiziert, dass die Pflegemutter eine erzieherische Ausbildung habe. Die strukturell quasi-familiale Beziehung von Mia und ihrer Pflegemutter erhält dadurch eine Konnotation der Professionalität (vgl. Z. 57-65).

Bezüglich ihrer leiblichen Eltern gibt Mia zu erkennen, dass sie selbst Verantwortung für die Gestaltung der Beziehung zu ihnen übernimmt und damit auch übernehmen kann. Im Hinblick auf das Verhältnis zu ihren leiblichen Eltern inszeniert sie sich damit gewissermaßen als hierarchiegleiche Akteurin, deren Entscheidungen berücksichtigt werden:

76 Mia: Ich sehe in meiner Mutter mein Vater, [zeitliche Angabe], also, das
77 wollte ich selber so. Weil mir das sonst immer zu viel wird, dann. Eigentlich
78 montags in der Schule zu sein, normalerweise, aber jetzt habe ich jeden [Tag]
79 Therapie. Und, vorher war mir das halt immer [Tag], dann nach dem Wochenende
80 zu viel alle [Zahl] Wochen da mal bei meinem Vater, bei meiner Mutter, dann
81 hätte ich nur oft ein Wochenende Zeit für meine Freunde. Und [Anzahl] im Monat
82 ist es halt auch besser so für mich.

Mia benennt in diesem Zusammenhang auch die Relevanz ihrer Freund*innen, für die sie offensichtlich mehr als ein Wochenende pro Monat Zeit haben möchte.

Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews wird Mia gefragt, ob es in ihrem Umfeld erwachsene Personen gibt, denen sie vertraue, was sie wie folgt beantwortet: „Also bei mir gibts das jetzt nicht soo“ (Z. 293). Hieran anschließend geht Mia wiederum auf ihre Beziehung zur Pflegemutter, zur leiblichen Mutter und zum leiblichen Vater ein:

295 Mia: Also bei meiner, zwar kann ich meiner Pflegemutter vertrauen, aber
296 ich kann ihr jetzt auch nicht alles sagen, nur paar Sachen. (...)
297 Äh, meiner leiblichen Mutter, wenn ich übers Wochenende oder mal in den Ferien
298 bei ihr bin, dann kann ich ihr alles sagen oft. Meinem Vater kann ich gar nichts
299 so sagen. (...)

Mia hat offensichtlich regelmäßigen Kontakt zu ihren leiblichen Eltern, geht an dieser Stelle aber nicht auf die Vergangenheit ein und auch nicht auf den Grund, weshalb sie nicht bei einem leiblichen Elternteil lebt.

Vor dem Hintergrund des erzieherischen Kontext, indem sich Mia gegenüber ihrer Pflegemutter befindet, ist nicht verwunderlich, dass Mia selektiert, was sie ihr erzählt. Sie spezifiziert nicht weiter, welche Ereignisse, Dinge, Angelegenheiten sie ihrer Pflegemutter anvertraut und gibt auch keine weiteren Beispiele dafür. Wichtige Entscheidungen werden offensichtlich von der Pflegemutter getroffen und nicht von den leiblichen Eltern.

300 I: Okay, und wer trifft für dich wichtige Entscheidungen?

301 Mia: Meine Pflegemutter.

302 I: Jetzt deine Pflegemutter und früher?

303 Mia: Vorher, äh (...). Halt ja, die, ja das Jugendamt und, die Betreuerin

304 in der Wohngruppe.

Auffällig ist hier, dass Mia explizit das Jugendamt nennt, was darauf hindeutet, dass Mia offensichtlich zu ihrer*m früheren Vormünder*in einen eher distanzierteren Kontakt hatte.

Mia empfindet ihrer Pflegefamilie gegenüber soziale Zugehörigkeit, da sie diese hier sprachlich ihrem „Zuhause“ (Z. 130) gleichsetzt:

129 I: Ok, kannst du direkt feiern in der Schule.

130 Mia: Ja. Und zuhause da nach auch.

Hinsichtlich der spontanen Assoziationen Mias, die gemäß der Struktur des Leitfadens bereits zu Beginn des Interviews erfragt wurde, werden von ihr zunächst die Schulwechsel als solche angesprochen:

90 I: Ok. Jetzt habe ich ja schon ein bisschen was über dich erfahren. Du

91 bist ja auch schon seit einiger Zeit, wenn du 16 bist, in der Schule. Wenn du

92 mal so an deine ganze Schulzeit zurück denkst, was fällt dir dazu ein?

93 Mia: Ja, dass ich halt mehrere Schulen immer gewechselt habe.

Mia gibt hier zu erkennen, dass sie ihre eigene Schullaufbahn vor allem durch häufiges Wechseln der Schulen geprägt sieht. Das Wechseln der Schule(n) ist damit paradoxerweise das zentrale persistierende Merkmal, gewissermaßen die Kontinuität der Diskontinuität, ‚immer gewechselt‘ zu haben:

94 I: Auf wie vielen Schulen warst du denn?

95 Mia: So als erstens wo, also ich bin halt in [Name des Ortes] eingeschult

96 worden. Da war ich nur bis zur zweiten Klasse drauf. (...)

97 Dann also, das war die erste Schule. Dann war ich in [Name des Ortes] auf zwei

98 Schulen.

99 I: Uiuui, mhm.

100 Mia: Ähm.

101 I: Was waren das für Schulen?

102 Mia: Wie die beiden Schulen jetzt heißen, weiß ich nicht, aber auf jeden

103 Fall war ich halt auf zwei Schulen in [Name des Ortes]. Dann war ich in [Name

104 des Ortes] auf einer Schule.

105 I: In [Name des Ortes]?

- 106 Mia: Ja, wo ich auch mit zwei Freundinnen aus meiner Klasse, halt nen
 107 Auftritt vor der kompletten Schule mal nen Auftritt hatten und da getanzt haben.
 108 Dann war ich auf der [Name einer Schule]. (...) Und jetzt bin ich hier. (...)
 109 Seit [Jahreszahl]. (...) Bin halt dann [Jahreszahl] auf die Schule nach den
 110 Sommerferien gekommen?
 111 I: Das heißt, du hast 6 Schulen besucht?
 112 Mia: Ja.
 113 I: Wow, das ist ganz schön viel.

Die hier angeführte Passage ist insofern bemerkenswert, als dass sich aus Mias Schülerinnen-Akte ergibt, dass sie zum Zeitpunkt des Interviews insgesamt drei Schulen besucht hat. Dennoch gibt Mia an, sechs Schulen ‚besucht‘ zu haben, was eine große Diskrepanz zu den vorliegenden Unterlagen der Schule darstellt. Zudem kann Mia sich nicht mehr an die Namen der jeweiligen Schulen erinnern.

Anschließend, ohne dass eine neue Frage gestellt worden wäre, geht Mia direkt auf ihr eigenes subjektives Stresserleben ein, was für sie offenbar ein überlagerndes Merkmal ihrer Schulzeit war und das sie mit dem Besuch der verschiedenen Schulen verknüpft.

- 114 Mia: Ja. Und habe auch immer mega viel Stress dabei gehabt bei der, wo ich
 115 das erste Mal eingeschult worden bin in [Name des Ortes], da hat so ein
 116 Sechstklässler mich dann einfach geschubst

Neben ihrem Stresserleben geht Mia hier auf die offensichtlich hohe Intensität des Mobbing ein, das durchaus auch körperliche Verletzungen beinhaltet hat (vgl. Z. 116-121). Direkt im Anschluss an diese Passage, nur durch einen knappen Impuls der Interviewerin „[m]hm, ok“ (Z. 122), geht Mia auf das Feiern ihres Geburtstags ein, der meist in den Ferien liegt und deshalb nur selten im schulischen Kontext gefeiert wurde.

Auf die anschließende Frage nach weiteren spontanen Einfällen bzgl. der eigenen Schulzeit berichtet Mia direkt von ihren Mobbing Erfahrungen:

- 131 I: Okay. Fällt dir noch was zu deiner Schulzeit ein?
 132 Mia: Ja, das ich halt auch oft geärgert worden bin und gemobbt worden bin
 133 von Größeren. Am meisten auf, in [Name des Ortes; Schule 1] wurde ich jeden Tag
 134 geärgert und gemobbt. Sodass die Lehrerinnen dann überlegt hatten, dass ich halt
 135 mit meinen Freundinnen immer dann in der Pause in der Klasse bleibe bei den
 136 Lehrern. Und beim Mittagessen war so, dass ich halt dann mit meinen zwei
 137 Freundinnen und mit dem Lehrer dann woanders weiter dann Mittagessen gehe.

Des Weiteren zeigt sich hier, wie Mia die pädagogischen Maßnahmen erlebt, die von Lehrer*innen ergriffen wurden, um dem Mobbing entgegenzuwirken. Dabei war Mia gerade nicht vollends sozial isoliert, da sie ihrer eigenen Angabe nach mit zwei Freund*innen unter einer gesonderten Aufsicht durch die Lehrer*innen stand und außerhalb des Unterrichts gemeinsam mit ihren Freundinnen räumlich von den Täter*innen getrennt wurde. Gleichwohl geht mit dieser Maßnahme seitens der Lehrperson eine gewisse Isolation einher. Mia war dabei Teil einer

Art ‚Opfer-Gemeinschaft‘ („Weil fast die halbe Schule von [Name des Ortes; Schule 1] hattest halt mich und meine Freundinnen immer geärgert“, Z. 139-140). Im weiteren Verlauf geht sie auf konkrete Beispiele ein, wie sie Mobbing erfahren hat:

- 142 Mia: Und haben uns immer verboten, also die Schüler haben uns halt immer
143 verboten, da auf dem Klettergerüst zu spielen. Äh, so dass ich halt dann keine
144 Lust mehr hatte, da auf der Schule zu bleiben.
145 I: Okay. Und das war in [Name eines Ortes; Schule 1], dass du so schlimm
146 geärgert wurdest? Wurdest du an anderen Schulen denn auch geärgert? (...)
147 Mia: Also halt in [Name der Schule; Schule 2] die Sch, da auch oft
148 geärgert von Sechstklässlern und Fünftklässlern. In [Name des Ortes] auf beiden
149 Schulen wurde ich geärgert. Und auf der [Name einer Schule; Schule 3] auch.
150 I: Da auch?
151 Mia: Ja und in der Klasse hier werd ich nur von von [Name eines
152 Mitschülers] geärgert manchmal, aber von der kompletten Schule jetzt nicht.
153 I: Ok, also hast du da quasi nur einen mit dem du so manchmal
154 aneinandergerätst?
155 Mia: Äh, mit zweien aus der Klasse
156 I: Zwei, okay.
157 Mia: Die ich überhaupt nicht leiden.

Hier zeigt sich ein gewisser Kontrast zwischen dem Mobbing an den vorherigen Schulen und dem bloßen gelegentlichen Ärgern, das sie auch an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erlebt. Im Hinblick auf die sozialen Beziehungen zu ihren Mitschüler*innen geht hieraus hervor, dass diese sich erst an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ‚normalisieren‘, d. h. nicht mehr von Mobbing belastet sind. Dies ist in gewisser Weise eine paradoxe Situation, dass sich für sie die (soziale) Normalität erst nach der Zuweisung an eine genuin mit Abweichung zusammenhängende Institution einstellt, wie sie auch im Fall von Bea sowie Ole beobachtet werden kann.

Im Kontext der näheren Erläuterung ihrer Mobbing Erfahrungen berichtet Mia schließlich auch von Verhaltensweisen ihrerseits, die im schulischen Kontext sicherlich als problematisch eingestuft wurden. Ihre selbstberichtete Aggression richtete sich dabei offenbar primär gegen Gegenstände, wobei der Bericht des eigenen Vandalismus hier auch ein Indikator der Intensität der eigenen Mobbing Erfahrungen ist:

- 165 Mia: Meine meine eigene Klasse also halt, meine drei Freundinnen und dann,
166 halt die paar Jungs, die mich halt leiden konnten, die hatten mich dann nicht
167 geärgert, aber der Rest aus einer Klasse und aus den anderen drei Klassen wir
168 hatten mich immer geärgert, so dass ich schon vier [Einrichtungsgegenstände]
169 kaputt gemacht habe.
170 I: Weil du dich dann so geärgert hast, dass die dich nicht in Ruhe
171 lassen [Mia fällt ins Wort]

172 Mia: Ja, die haben halt auch oft die Türen zu gehalten und da halt oft die
 173 Lehrer in einer Klasse drin war, und ich denen halt Bescheid gesagt hatte, dass
 174 ich eingesperrt werde, haben sie gesagt geh in die Pause. Mehr haben die halt
 175 nicht gemacht.
 176 I: Und wo haben die dich eingesperrt?
 177 Mia: Im Flur. Die haben halt immer die [spezielle Tür] zugehalten, so dass
 178 ich halt dann nie herauskommen konnte.
 179 I: Ach Herrje. Und dann hast du die [Einrichtungsgegenstände] einfach
 180 kaputt gemacht und dann bist du rausgekommen.
 181 Mia: Ja, so und dann sind halt die Lehrern dann raus gekommen.
 (...)
 187 I: Ja, und dich hat das dann so wütend gemacht, dass die dich einfach
 188 nicht in Ruhe gelassen haben und eingesperrt haben.
 189 Mia: Weil eine hat ich mal mit der Faust komplett durchgeschlagen, so dass
 190 man da auch den Kopf durch stecken konnte, aber hatte keine [Scherben/Splitter]
 191 in meiner Hand und meine Hand hatte auch nicht geblutet. Und die, die anderen
 192 drei [Einrichtungsgegenstände] die hatte ich, mit dem mit dem Fuß kaputt gemacht.

Die hier angedeutete Passivität der Lehrkräfte steht deutlich im Kontrast zu der oben benannten ‚Schutzfunktion‘ der Lehrkräfte in den Pausen und bei den Mahlzeiten. Die Situation verdeutlicht Mias Notlage an der von ihr zuvor besuchten Schule und ihren Leidensdruck. Sie bringt ihrer Beschreibung nach die Kraft auf, einen Einrichtungsgegenstand (ähnlich zu Türen) mit bloßen Händen bzw. Füßen zu zertrümmern, was sie ihrer emotionalen Lage, namentlich einer extremen Wut über die sozialen Umgangsweisen zuschreibt. Zugleich stellt Mia sich hier als eine Person dar, die sich zumindest teilweise erfolgreich wehrt (siehe auch Ben). Sie wird eingesperrt und schafft es, sich selbst, ohne die Hilfe von anderen, aus ihrer Notlage zu befreien. Auffällig ist an dieser Stelle auch, dass die beiden von ihr genannten Freundinnen nicht Teil der Situation waren. Mia erfährt hier offenbar eine maximale Isolation durch ihre Mitschüler*innen. Laut Mias Aussage sind die Lehrkräfte erst tätig geworden, nachdem Mia Gegenstände zerstört hat. Die Situation impliziert damit, dass die Lehrkräfte konträr zu der Beschreibung des eher beschützenden Handelns weiter oben, erst eingreifen, wenn der Handlungsdruck entsprechend hoch ist. Mia differenziert nicht zwischen den beiden zuvor besuchten Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotionale und soziale Entwicklung, weshalb die Geschehnisse auch nicht entsprechend zugeordnet werden können.

Sie erwähnt, dass sie insgesamt vier Einrichtungsgegenstände zerstört habe, was die Frage aufwirft, inwiefern innerschulische Maßnahmen gegen solcherart Mobbingsituationen ergriffen wurden, wenn sie sich doch offenbar mehrmals in Situationen wiederfand, in denen sie sich zu solchen Reaktionen veranlasst sah. Mia markiert dabei ihren Vandalismus als Teil einer Abwehrreaktion gegen das initiale übergriffige Verhalten anderer Schüler*innen, wodurch jener gleichsam eine gewisse Legitimation und damit andere moralische Konnotation als bloß

mutwillige Zerstörung erhält. Dabei unterscheidet sich Mias (Ab-)Wehrverhalten bzw. ihre widerständige Haltung gegen ihre Mitschüler*innen von der von Ben beschriebenen Situation einerseits durch die formale Gleichheit der Akteur*innen im Falle Mias, da es sich bei den Beteiligten ausschließlich um Schüler*innen handelt, andererseits aber auch durch einen anderen Grad der Verhältnismäßigkeit, da Mias Aggressionen sich anders als im Fall von Ben, der Schilderung der beiden nach gegen Gegenstände, nicht aber gegen Personen richtet.

Besonders der zweite Teil von Mias Beschreibung enthält eine auffallend sachliche Beschreibung, Mia geht zumindest im Kontext des Interviews offen mit ihrem Vandalismus um.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs beschreibt sie die Sanktion, die sie für das Zerstören der Gegenstände erfahren hat, namentlich einen zweiwöchigen Aufenthalt in einem sog. Trainingsraum, d. h. sie wurde von der Klasse isoliert und musste in diesem Raum isoliert von anderen Schüler*innen arbeiten.

Ein sog. Trainingsraum sieht vor, dass Schüler*innen für ein bestimmtes Vergehen die Konsequenz erhalten, isoliert von ihren Mitschüler*innen entweder Strafarbeiten zu erledigen oder sich beispielweise auch Entschuldigungen zu überlegen (vgl. Bründel & Simon o.J.). Der Trainingsraum ist dabei immer von einer Lehrperson besetzt, die als Ansprechpartner*in für die Schüler*innen fungiert. Letztlich ist dieser Sanktion die von Foucault (2008) konzeptualisierte Logik des Gefängnisses inhärent, da die Schüler*innen zur Strafe vollständig isoliert werden und unter maximaler Überwachung Aufgaben bearbeiten müssen (vgl. Z. 912).

Mia berichtet zusätzlich von einer Bestrafung durch ihre Pflegeeltern, die darin bestand, dass ihr das Taschengeld entzogen wurde, da die von ihr beschädigten Einrichtungsgegenstände teuer gewesen seien (vgl. Z. 197).

Mia führt ihre Aufenthalte in diesem Trainingsraum auf verschiedene, offenbar als oppositionell empfundene Verhaltensweisen in der Schule zurück:

210 I: Ok und da warst du dann oft drin?

211 Mia: Ja, ich hatte insgesamt acht oder neun Elterngespräche, weil ich mega
212 viele gelbe Karten hatte, und rote Karten mega viel hatte.

213 I: Okay und wofür hast du die bekommen?

214 Mia: Ja, die gelbe Karte, weil ich halt auch, nicht so viel mitgemacht
215 hatte im Unterricht oder weil ich einfach raus gelaufen bin wenn ich wütend war,
216 wegen den Aufgaben. Und die rote Karte war, weil ich halt, immer noch, dann
217 weitergemacht hatte nach der gelben Karte, ja.

Mia beschreibt hier auch Schwierigkeiten bezogen auf die Unterrichtssituationen in der vorherigen Schule, in der sie häufig in Form von gelber bzw. roter Karten ‚verwarnt‘ wurde. Sie sagt, sie habe „weitergemacht“ (Z. 217) und dann die rote Karte erhalten. Sie beschreibt jedoch nicht, welches konkrete Verhalten sie gezeigt oder wie sie diese Situationen erlebt hat. Ihr Hinweis darauf, dass mehrere „Elterngespräche“ (Z. 211) geführt wurden, zeigt, dass diese im weiteren Sinne als Sanktion, wie auch im Fall von Ben, durchgeführt wurden.

Die von Mia in der oben angeführten Passage berichtete widerständige Haltung im Unterricht weist erneut gewisse Parallelen zum Fall von Ben auf, der explizit von seiner Verweigerung der Mitarbeit im Unterricht erzählt. Indem Mia dabei, wie sie berichtet, aus dem Unterricht „einfach raus gelaufen“ (Z. 215) ist, entzieht sie sich der unterrichtlichen Situation vollständig. Ursächlich für dieses Verhalten im unterrichtlichen Kontext ist ihr selbst zufolge vor allem auch der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, die sie bearbeiten sollte:

218 I: 17:12 Okay und was meinst du mit wegen den Aufgaben?

219 Mia: 17:16 Ja auf der [Name einer Schule 3] waren halt die ganzen Aufgaben viel

220 zu schwer als bei den anderen Schulen und auf der Schule, ja.

Mia sieht hier einen Zusammenhang zwischen dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und den verschiedenen von ihr besuchten Schulen. Die Aufgaben waren für Mia an ihrer vorherigen Schule offenbar „viel zu schwer“ (Z. 219-220), worin sie wiederum Ole ähnelt, der davon berichtet, dass die Unterrichtsanforderungen an seiner früheren Schule für ihn zu hoch gewesen seien. Dabei vergleicht Mia die Unterrichtsaufgaben an der alten Schule etwas uneindeutig mit „der Schule“ (Z. 220), der folgende Abschnitt bestätigt, dass sie damit die von ihr aktuell besuchte Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung meint.

223 I: Und dann hat dich das geärgert, dass die Aufgaben einfach zu schwer

224 waren? [Nicken] (...) Ist das denn hier jetzt anders?

225 Mia: Hier sind die Aufgaben leichter und bin jetzt auch viel weiter in

226 Mathe gekommen.

227 I: Mhm, das heißt, du hast Fortschritte gemacht. Im Rechnen, dann,

228 offensichtlich.

229 Mia: Und in Deutsch habe ich auch halt oft einfache Aufgaben bekommen und

230 jetzt seit gestern schreibe ich halt so ein Buch von zu Hause von mir ab. Und

231 hab seitdem ich hier auf der Schule bin eine mega schöne Schrift.

Die hier von Mia beschriebene Veränderung ihres Lernverhaltens bzw. ihres Lernerfolgs zeigt sich darin, dass sie davon spricht, Fortschritte gemacht zu haben. Diese führt sie logisch auf die gesenkten Anforderungen der Unterrichtsaufgaben an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zurück, die sie als ‚einfach‘ bzw. ‚leichter‘ bezeichnet.

Als die Interviewerin fragt, ob Mia sich an der Schule insgesamt besser konzentrieren könne, geht Mia auf die Einnahme von Medikamenten und den Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrischen Einrichtung ein. Mia stockt wiederholt in ihren Ausführungen und gibt dabei die genaue Anzahl der Monate und Milligramm-Angaben der Phasen der Einstellung auf ihre Medikation wieder (vgl. Z. 243-247). Ferner berichtet sie dabei, deutliche Veränderung ihrer selbst und ihres Essverhaltens durch die Medikamenteneinnahme wahrzunehmen. Unklar bleibt hier jedoch, wie sie diese Veränderungen in Relation zu ihren berichteten Konzentrationsverbesserungen bewertet. Die Schilderung Mias hinsichtlich ihres Aufenthalts in der KJP und dem Beginn der Medikamenteneinnahme wirkt auffallend sachlich.

Aus Gründen möglicher Vulnerabilität hat die Interviewerin an dieser Stelle keine weiteren Nachfragen gestellt und das Gespräch wieder auf Mias Schulzeit gelenkt. Auf die Frage nach weiteren Ereignissen in ihrer Schulzeit berichtet Mia von folgendem Vorfall:

- 273 Mia: Und ich hatte auch auf mein [Geschwisterkind] immer beim Feueralarm
274 geschützt. Weil der mal auf der [Name der Schule 3] wo der Feueralarm war und
275 die komplette Schule draußen auf dem Platz stand, da war mein [Geschwisterkind]
276 noch als einzige*r auf Toilette und dann hatte der/die sich halt dadurch dann
277 erschrocken und ist dann weinend dann raus gekommen, sodass ich den/die dann auf
278 den Arm genommen hatte. Da war der/die auch noch ein bisschen jünger.

Vor dem Hintergrund der Mobbingprobleme, der Überforderung mit schulischen Aufgaben sowie dem Aufenthalt in der KJP ist das Ereignis des Feueralarms hier als eher trivial zu bezeichnen. Der Vorfall ist für Mia offenbar von subjektiver Bedeutsamkeit, in diesem Zusammenhang stellt sie sich als eine Art Beschützerin ihres jüngeren Geschwisterkinds dar. Daraus geht ein durchaus nicht ungewöhnliches asymmetrisches Verantwortungsverhältnis, in dem ältere Geschwister einen Teil der familialen Fürsorge für die jüngeren übernehmen, hervor. Dieses ist insofern wiederum im Kontext der vorliegenden Studie von Bedeutung, als dass Mia, gerade weil dieses Verhältnis nur wenig ungewöhnlich ist, damit einen nicht unerheblichen Grad sozialer Normalität ausdrückt bzw. für sich reklamiert, der in gewisser Weise im Kontrast zur stereotypen Figur des infantilisierten Menschen mit geistiger Behinderung steht, welcher aufgrund eines erhöhten Unterstützungsbedarfs oftmals auch auf die Fürsorge von jüngeren Geschwistern angewiesen ist. Hierfür spricht auch, dass Mia betont, dass es sich bei dem jüngeren Geschwisterkind um ihr biologisch verwandtes Halbgeschwisterkind und nicht um ein Pflegegeschwisterkind handelt:

- 279 I: Und welches [Geschwisterkind] ist das [Mia fällt ins Wort].
280 Mia: Das ist mein [Halbgeschwisterkind].

In formaler Hinsicht fällt an dieser Passage auf, dass sie den Vorfall im Unterschied zu ihren Mobbing Erfahrungen wesentlich detaillierter wiedergibt, während sie letztere zumeist nur als relativ generelle Situationen umschreibt.

Wie bereits eingangs erwähnt, wurde Mia an wichtigen Entscheidungen für sie nur unwesentlich wahrnehmbar beteiligt. Dementsprechend beschreibt sie auch ihre Beteiligung am Wechsel zur Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wie folgt:

- 305 I: Okay. Und bei den Schulwechseln, durftest du da mitentscheiden, auf
306 welche Schule du gehst? (...) Du schüttelst den Kopf. Nein?
307 Mia: Nene.
308 I: Also wurde das immer einfach für dich entschieden? (...) Und wer hat
309 dir das gesagt?
310 Mia: Die Betreuerinnen hatten dann halt mir gesagt, dass ich dann auf eine
311 andere Schule gehe.
312 I: Aus der Wohngruppe? Okay.

Aus der von ihr geschilderten Perspektive erlebt Mia den Entscheidungsprozess bzgl. des Wechsels demnach insofern vollkommen passiv, als dass ihr lediglich dessen Ergebnis mitgeteilt wird. Sie spricht dabei lediglich von den „Betreuerinnen“ (Z. 310) und nennt keine konkreten Namen.

Auch hier wirkt die Aussage von Mia recht sachlich, es ist nicht zu erkennen, wie sie die Mitteilung über den Schulwechsel wahrgenommen hat, ob sie möglicherweise erleichtert darüber war, die Schule zu verlassen, an der sie gemobbt wurde, oder ob sie vielleicht auch Unsicherheit bzw. Ängstlichkeit angesichts der neuen Schule empfand. An den Prozess der Gutachtererstellung kann Mia sich offenbar nicht erinnern (vgl. Z. 312-313).

Anschließend fasst die Interviewerin die von Mia benannten Problembereiche, das Mobbing und das Zerstören von Gegenständen, das diese zuvor beschreibt, zusammen. Dabei hat sie nicht die Möglichkeit, eine weitere Frage zu stellen, da Mia sie unterbricht. Mia thematisiert daraufhin recht detailliert einen weiteren Vorfall, der sich in einem Bus ereignet hat. Die von Mia wiedergegebene Szene der Busfahrt wirkt hier überraschend, nahezu unglaubwürdig, markiert damit aber gleichsam auch die subjektive Intensität ihrer Mobbing Erfahrungen.

- 314 I: Du hast ja schon gesagt, dass du an der [Name der Schule 3], da auch Sachen
315 kaputt gemacht hast und die Aufgaben zu schwer waren und du gemobbt wurdest (Mia
316 fällt ins Wort)
317 Mia: Und im Bus wurde ich auch immer jeden Tag oft geärgert und der
318 Busfahrer hat halt dann gesagt, dass ich, halt ruhig sein soll und, sitzen
319 bleiben soll, und alle anderen durften halt immer während der Busfahrt dann
320 rumlaufen. Nur ich nicht, mein [Geschwisterkind], durfte auch immer rumlaufen und
321 der war jünger als ich. Und, hatte auch, laut, was sel, was eigentlich nicht
322 stimmt, hat zu meinem Busfahrer halt gesagt, dass ich angeblich mit meiner Scher,
323 mit meiner Schulschere einen Sitz fast kaputt gemacht hätte und den Busfahrer
324 angeblich angespuckt hätte, was all, was die zwei Sachen nicht stimmte.

Mias Aussage, dass sie „immer jeden Tag oft geärgert“ (Z. 317) wurde, impliziert dabei in zeitlicher Hinsicht eine hohe Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit des Mobbings ihr gegenüber. Ihre Formulierung „alle anderen durften halt immer während der Busfahrt dann rumlaufen. Nur ich nicht“ (Z. 319-320) skizziert wiederum eine Situation der Isolation, die für Mias Mobbing Erfahrungen charakteristisch ist. Auch ähnelt ihre Erzählung hier den vorangehenden Schilderungen von Mobbing Erfahrungen darin, dass sie nicht angibt, von wem genau sie geärgert wurde. Im Kontrast zu ihrem aktiven Eingreifen in den Mobbing Situationen, während derer sie die Einrichtungsgegenstände beschädigte, stellt Mia hier eine Situation dar, in der sie sich eher wehrlos und dem Verhalten der unspezifizierten Anderen ausgeliefert sieht.

Es gibt hier mit dem Busfahrer außerdem eine in die Situation involvierte erwachsene Person, den sie in der Verantwortung sieht, und von der sie aus ihrer Perspektive ungerecht behandelt wird. Auffallend ist in diesem Abschnitt auch, dass Mia meist den Begriff „der Busfahrer“ (Z.

317-318) benutzt, und damit die busfahrende Person anonymisiert und so auch tendenziell entpersonalisiert. An einer Stelle spricht sie hingegen von „meinem Busfahrer“ (Z. 322), als meine sie einen bestimmten Busfahrer, der von einer anderen Person auf Mias angebliche Sachbeschädigung im Bus hingewiesen wurde. Mia negiert im Interview diese Vorwürfe, indem sie behauptet, sie habe einen Sitz nur ‚fast‘ zerstört und den Busfahrer auch nur ‚angeblich‘ angespuckt. Nicht genau geklärt werden kann dabei, weshalb eine andere Person dem Busfahrer mitteilen sollte, dass Mia den Busfahrer selbst angespuckt habe.

Mia beendet den Abschnitt mit der Aussage: „was all, was die zwei Sachen nicht stimmte“ (Z. 324). An dieser Stelle kann also davon ausgegangen werden, dass es in irgendeiner Weise zu einer Konfrontation mit dem Busfahrer kam, die sich, wie Mia weiter beschreibt, äußert:

- 325 I: Okay, das heißt, er hat Sachen über dich erzählt, die gar nicht stimmen,
326 der Busfahrer?
327 Mia: Und das hatte, das hatte der auch noch meiner Pflegemutter gesagt,
328 dann dem Jugendamt. Und ich hatte halt mehrmals versucht, meiner Pflegemutter zu
329 erklären, dass das halt nicht stimmt. Weil, mit einer Schere, die Sitze oder so
330 kaputt zu machen, mach ich nicht, und jemanden anspucken tu ich sowieso nicht.
331 I: Okay.
332 Mia: Weil man das ja eh nicht macht.

Auch hier ist die Maßnahme des Busfahrers, die Mia beschreibt, äußerst fragwürdig. Dass der Busfahrer im Fall eines von ihm beobachteten derartigen Fehlverhaltens die Mutter, bzw. die Pflegemutter von Mia kontaktiert ist im Grunde nachvollziehbar. Verwunderlich ist jedoch, weshalb der Busfahrer das Jugendamt kontaktieren sollte, anstatt sich an die Polizei zu wenden. Ihre Aussage, sie habe „halt mehrmals versucht [ihrer] Pflegemutter zu erklären, dass das halt nicht stimmt“ (Z. 328-329), impliziert, dass Mia dieser gegenüber offenbar mehrfach beteuern musste, dass die Vorwürfe gegen sie nicht zutreffen. Die charakteristische Situation der Isolation dehnt sich demnach zumindest teilweise auch auf den familialen Kontext aus.

Bemerkenswert ist dabei die Erklärung Mias, sie habe das ihr vorgeworfene Verhalten nicht gezeigt, „[w]eil man das ja eh nicht macht“ (Z. 332), wodurch sie sich selbst ganz im Sinne Heideggers (1967) das ‚Man‘ als jene unpersönlich generalisierte Instanz der Durchschnittlichkeit beruft, auf dass sich zumeist die Verantwortlichkeit im Alltagshandeln stützt (vgl. 127). In ihrer Formulierung markiert Mia damit ihre subjektive Internalisierung gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen als eben diese und damit eine zumindest ansatzweise vorhandene Reflexivität gegenüber diesen Vorstellungen.

Im Anschluss an Mias Schilderung dieses Vorfalls geht die Interviewerin auf die Umstände des Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. dessen Gründe ein:

- 333 I: Ja. Und wie kam es dann letztendlich dazu, dass du hier auf diese
334 Schule gekommen bist?

- 335 Mia: Ja, ähm [5 sec] also ich wollte auch selber, von mir selbst aus, dann
336 nicht mehr auf der [Name der Schule 3] bleiben, weil das alles immer da zu
337 anstrengend war und zu schwer war und auch blöd für mich immer war. Und, da ich

Mia, die sich hier selbst zwar nicht eindeutig als Initiatorin des Wechsels, zumindest aber mit diesem einverstanden darstellt, nennt als subjektiv bedeutsame Gründe für ihren Wechsel nicht, wie zu erwarten gewesen wäre, ihre Mobbing Erfahrung. Stattdessen geht sie vielmehr auf die schulischen Anforderungen ein, da sie erzählt, dass „alles immer da zu anstrengend (...) und zu schwer“ (Z. 336-337) gewesen sei. Die Kombination von ‚alles‘ und ‚immer‘ impliziert dabei eine übergreifende Kontinuität der schulischen Überforderungserfahrungen.

Zusätzlich geht sie in diesem Zusammenhang auch auf die von ihr bereits absolvierten Schuljahre ein:

- 337 anstrengend war und zu schwer war und auch blöd für mich immer war. Und, da ich
338 ja [zeitliche Angabe] schon in der 10., im 10. Schuljahr bin, wär dann für
339 dieses Jahr dann auf der [Name der Schule 3] die Schule für mich vorbei und hier
340 kann ich halt auch noch länger auf der Schule bleiben.

Die auf der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mögliche Verlängerung der Schulzeit wird von Mia offenbar als einer der entscheidenden Vorteile gesehen:

- 352 Mia: Ja, weil so kann ich halt dann oft dann, oder noch ein bisschen
353 warten mit einer Arbeit mir auszusuchen, die ich halt dann mal machen kann. Und
354 weil ich halt dann noch weiterhin noch was, für meine Zukunft dann noch lernen
355 kann.

Durch die Verlängerung der Schulzeit, so die Überlegung Mias hier, erhält sie gegenüber ihrer vorherigen Schule einen Zugewinn an Zeit, um sich auf das nachschulische Berufsleben vorzubereiten und auch ihre Berufsschulzeit im Rahmen der sog. Berufspraxisstufe zu absolvieren. Unklar bleibt hierbei jedoch, inwiefern Mia auch um die öffentlichen Versorgungsleistungen, die sie nach ihrer Klassifikation als Mensch mit geistiger Behinderung in Anspruch nehmen kann (vgl. SGB IX 2023, §1) weiß und diese in ihre nachschulische Perspektive miteinfließen lässt. Mias Formulierung, dass sie sich eine Arbeit aussuchen könne, wirkt wiederum in gewisser Weise naiv, da sie hiermit eine nicht unerhebliche Wahlfreiheit ihrerseits impliziert. Später im Interview wird nochmals erkennbar, dass Mias Zukunftsplanung sich offenbar stark an gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen orientiert:

- 447 Mia: Ja, das ist halt mit meinem Freund dann irgendwo, zusammenwohne, und
448 das ich halt dann im Kindergarten mal arbeite. Ja.

Zum einen stellt sie sich vor, selbstständig in einer heterosexuellen Partnerschaft zu leben und gleichzeitig durch Lohnarbeit als Erzieherin in einer Kindertagesstätte ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Für diesen Beruf benötigt Mia allerdings mehr als einen Abschluss der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, worüber sie sich bisher noch keine Gedanken macht:

- 466 I: Cool. (...) Schön, okay. Und hast du denn, ähm, also, du denkst, dass

- 467 du auf jeden Fall als Erzieherin, dass du da eine Arbeit finden wirst?
468 Mia: Ich werde auf jeden Fall entweder in [Name eines Ortes], im
469 Kindergarten arbeiten, ist eh [Ortsangabe] von, [Name eines Ortes] oder, in
470 [Name eines Ortes] im Kindergarten ist direkt neben [Name eines Ortes].

Ungeachtet dieser möglicherweise eingeschränkten Berufsmöglichkeiten sieht Mia einen weiteren Vorteil des Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung offenbar in der Möglichkeit, sich generell weiterzuentwickeln und zu lernen. Die so insgesamt bessere Situation kontrastiert Mia wiederum mit der Ausgangslage an ihrer vorherigen Schule:

- 357 Mia: Und auf der [Name der Schule 3] müsste ich dann, sofort dann halt ne
358 Arbeit aussuchen und, dann müsste ich dann auch eh dann halt noch paar Aufgaben
359 machen; ja. Und da hab ich auch immer Hausaufgaben auf bekommen die, für zuhause
360 auch zu schwer waren.

Ihre kontrastierende Darstellung endet mit ihrer vorherigen Überforderungssituation, die sie hier an den Hausaufgaben festmacht, die zu schwer für sie waren. Damit knüpft Mia an ihre vorherigen Ausführungen an, mit denen sie auf die Gründe für ihren Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einging.

Auf die Frage, wie Mia den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als solchen wahrgenommen hat, reagiert sie eher zurückhaltend:

- 341 I: Okay. (...) Und, wie war der Wechsel für dich hier an die Schule?
342 Mia: Mh, gut. Halt so zwar meine Lehrerinnen vermisst und meine
343 Freundinnen, weil das halt direkt nach den Sommerferien war und ich halt die
344 nicht mehr sehen konnte. Ich hab, von einer Freundin von der [Name der Schule 3],

Mias erste Reaktion „Mh, gut“ (Z. 342) mag hier durchaus auch auf eine antizipierte soziale Erwünschtheit zurückzuführen sein, schließlich fand das Interview in den Räumlichkeiten der neuen Schule, also der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung statt.

Mia geht im Anschluss an die Aussage „Mh, gut“ (Z. 342) direkt darauf ein, dass sie die Lehrerinnen und Freundinnen an ihrer alten Schule vermisse. Damit impliziert Mia ein gewisses soziales Zugehörigkeitsgefühl gegenüber ihrer alten Schule, obwohl sie mit den schulischen Anforderungen nicht gänzlich zurechtkam und durch die Mobbing Erfahrungen mit Ausschlüssen konfrontiert war. So berichtet sie auch, dass sie durch ihr jüngeres Geschwisterkind, das diese Schule weiterhin besucht, zumindest per Handy den Kontakt zu einer damaligen Freundin wiederhergestellt hat (vgl. Z. 342-346).

Auf die Frage nach Veränderungen, die Mia durch den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erlebt, gibt sie an, dass sie ruhiger geworden sei und keine Schwierigkeiten mehr mit dem Lernen habe.

- 361 I: Okay, gibt es denn etwas, was sich verändert hat durch den
362 Schulwechsel?
363 Mia: Ja, das ich halt, zu Hause dadurch, ruhiger geworden bin, keine,
364 Schwierigkeiten mehr habe mit dem Lernen, ja.

Besonders interessant ist an dieser Stelle, dass Mia diese Veränderung hier explizit mit dem Schulwechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Verbindung bringt, da sie, während ihrer ersten Zeit an dieser Förderschule einen Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie hatte und dort, nach eigenem Bericht, entsprechend medikamentös eingestellt wurde. Wie auch bei Ben, Liz und Ole geht dabei mit dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Verringerung der vorherigen Lernschwierigkeiten einher. Mia geht erneut auf die Anforderungen in Form von Hausaufgaben ein:

- 365 I: Ok, das heißt, wie geht es dir jetzt hier an der Schule?
366 Mia: Ganz gut, das macht hier mega Spaß auf der Schule, hab keine, wir
367 haben keine Hausaufgaben auf. Nicht so wie meine [Zahl] Pflegegeschwister, mein
368 [Geschwisterkind], die haben Hausaufgaben auf.

In sprachlicher Hinsicht unterscheidet sich dieser Abschnitt deutlich von Mias erster Reaktion („Mh, gut.“, Z. 342), ihre Aussage, es mache „mega Spaß hier“ (Z. 366) wirken im Vergleich fast schon überschwänglich. Diesen Spaß knüpft sie dabei auch an das Ausbleiben von Hausaufgaben.

Auf die Frage, wie Mias Pflegefamilie auf den Schulwechsel reagiert hat, entgegnet sie: „Ja, die haben eigentlich ganz normal da drauf reagiert“ (Z. 371), wodurch sie zum Ausdruck bringt, dass diese ein aus ihrer Perspektive angemessenes Verhalten gezeigt haben. Auf die Nachfrage hin, ob ‚normal‘ als eher gut oder eher schlecht eingeordnet werden kann, unterbricht Mia die Interviewerin vor dem Beenden der Frage, um die positive Reaktion der Pflegefamilie zu verdeutlichen:

- 371 Mia: Ja, die haben eigentlich ganz normal da drauf reagiert.
372 I: Und ganz normal heißt eher gut, also waren sie
373 Mia: Ja.
374 I: froh, dass du jetzt hier bist, oder nicht so gut?
375 Mia: Also meine Pflegemutter war froh, auch, dass ich jetzt hier, auch bin
376 I: Ja und du hast ja eben gesagt, dass du zu Hause was ruhiger geworden
377 bist. Finden die das gut oder nicht gut?
378 Mia: Die finden das gut. Aber nur meine Pflegemutter findet halt nicht so
379 gut, dass ich jetzt noch viel mehr abnehme, als ich, es selber so wollte.

Auffällig ist hier, dass Mia bei der Frage nach ihrer Familie ausschließlich die Reaktion ihrer Pflegemutter konkretisiert. Auch das veränderte Verhalten von Mia macht sich offenbar im Rahmen der Pflegefamilie bemerkbar. Im Kontext der von der Pflegemutter bemerkten Veränderungen geht Mia auch auf ihren Gewichtsverlust ein, der, wie sie beschreibt, mit der Einnahme von Medikamenten zusammenhängt. Mia gibt hier an, dass sie den Gewichtsverlust im Zusammenhang mit der Medikation zunächst in gewissem Maße durchaus als positiven Nebeneffekt empfunden hat, dieser jedoch schließlich über das von ihr gewünschte Maß

hinausging. Die Schilderung der Reaktionen ihrer leiblichen Eltern auf den Schulwechsel fällt eher kurz aus:

- 395 I: Mhm, okay. Und wie hat dein Vater, und wie haben deine, wie hat deine
396 Mutter auf den Schulwechsel reagiert?
397 Mia: Ja, mein Vater hatte das zwar von meiner Pflegemutter gehört, aber,
398 der hatte sich halt auch nur, mit, für mich gefreut.
399 I: Okay.
400 Mia: Und meine Mutter genauso.

Hier wird deutlich, dass die leiblichen Eltern von Mia beim Schulwechsel einen passiven Anteil hatten, da sie lediglich durch die Pflegemutter von Mia informiert wurden. Mia merkt hier an, dass sich ihre leiblichen Eltern für sie gefreut haben. Insgesamt skizziert Mia hier ein Bild durchweg positiver Reaktionen ihres familialen Umfelds, sodass der Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht zuletzt auch durch die Autorität der erwachsenen Bezugspersonen legitimiert wird.

Im Kontext der Fragestellung, wie sich Freundschaften verändert haben, geht Mia zunächst nur auf neue Freundschaften ein und erwähnt die Freundinnen an ihrer vorherigen Schule, von denen sie zuvor sprach, nicht:

- 402 Ruhe kommen konntest. [Nicken] Ja? [Nicken] Okay, und wie war's für deine
403 Freunde, haben sich Freundschaften verändert?
404 Mia: Ja, ich hab hier jetzt, viele neue Freunde gefunden, die sogar auch
405 in der Nähe, bei, von mir wohnen. Eine, Schülerin, die heißt, die heißt [Name
406 eines Mädchens 1], die wohnt in [Name eines Ortes]. Ja.

Auffällig ist hier, dass Mia auf die räumliche Nähe ihres Wohnortes zu den neuen Freundinnen eingeht. Durch die Antwort auf die Frage nach den Freundschaften an ihrer alten Schule wird deutlich, dass Mia keinen direkten Kontakt mehr hat:

- 415 Mia: Also von der anderen Schulen nicht, von der [Name der Schule 3], seh
416 ich die zwar nicht, aber, von der einen Freundin habe ich halt die, Nummer. Ja.

Sie gibt lediglich an, eine Handynummer zu haben, von der sie bereits zuvor erzählt, dass sie diese über ihr Geschwisterkind erhalten habe. Mia hat durch ihr jüngeres Geschwisterkind versucht, nach ihrem Wechsel den Kontakt zumindest zu jener einen Freundin wieder aufzunehmen. Inwiefern diese tatsächlich in Kontakt stehen, bleibt hier offen.

Kurz darauf im Interview wird Mia gefragt, ob sie um die Bedeutung des Förderschwerpunkts ihrer neuen Schule wisse:

- 417 I: Okay. Die Schule hier heißt ja
418 Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Hast du ne Idee,
419 was das heißt? [Kopfschütteln] Nee? [Kopfschütteln] Okay. Mh, was heißt denn

Mias zurückhaltende Reaktion kann einerseits als Hinweis auf ihr Wissen um die potenzielle Stigmatisierung durch den Besuch einer solchen begriffen werden, andererseits lässt sich

diese Zurückhaltung aber auch auf einen Mangel an Wissen über das Förderschulsystem und ihren eigenen systeminternen Status zurückführen.

Auch auf die Frage, was ‚Behinderung‘ oder ‚behindert sein‘ für sie bedeutet, reagiert sie stark zurückhaltend bzw. sogar ausweichend, da sie hier auf das nonverbale bzw. körperliche Ausdrucksmittel des Kopfschüttelns zurückgreift.

- 419 was das heißt? [Kopfschütteln] Nee? [Kopfschütteln] Okay. Mh, was heißt denn
420 Behinderung oder behindert sein für dich? [3 sec]
421 Mia: Keine Ahnung. (...)
422 I: Keine Ahnung? [4 sec] Ist dir das unangenehm? Die Frage?
423 [Kopfschütteln] Okay. (...) Hast du keine Idee, was das [Kopfschütteln], okay. (.
424 ..) Ähm. (...)
425 Ist der Begriff, jemand ist behindert, ne Beleidigung für dich? (4 sec)
426 Mia: Also wenn jetzt halt, äh, mein [Geschwisterkind], das zu mir oft sagt
427 dann, äh, nach einer Zeit finde ich das dann als Beleidigung, weil er das dann, zu
428 oft dann, das zu mir sagt.

Aus der Passage geht hervor, dass Mias jüngeres Geschwisterkind sie schon in pejorativer Absicht als ‚behindert‘ bezeichnet hat. Mia merkt dabei an, dass sie dies erst nach einer Zeit als Beleidigung wahrgenommen hat. Mia empfindet dies jedenfalls nach dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wie das „jetzt“ (Z. 426) oben impliziert, stärker als beleidigend. Indem sie hierbei von ihrem jüngeren Geschwisterkind spricht, markiert sie dieses sprachlich als eher kindlich und legt so eine eher unreflektierte Nutzung des Ausdrucks seitens des jüngeren Geschwisterkinds nahe.

- 440 Mia: Schon seit meiner Einschulung an haben die, grö, äh, die größeren,
441 Schüler das immer zu mir halt schon gesagt.

Demnach ist Mia auch schon in schulischen Kontexten mit der pejorativen Verwendung des Begriffs der Behinderung konfrontiert worden.

15.5.3 Fallspezifisches Profil

Mias Schullaufbahn:

Mia erzählt, in ihrer gesamten Schullaufbahn bereits sechs Schulen besucht zu haben, was allerdings nicht mit den Informationen ihrer Akte, insgesamt drei Schulen besucht zu haben, übereinstimmt. Auch Mia berichtet von Mobbing Erfahrungen, unter die unter anderem auch körperliche Gewalt fällt. An den beiden vorherigen Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen war sie sozial weitgehend isoliert. Mia wurde von ihren Mitschüler*innen derart bedrängt, dass sie Einrichtungsgegenstände der Schule zerstörte, um sich aus Situationen zu befreien, da sie wohl auf Flurabschnitten eingesperrt wurde. Zudem hat sie verschiedene Sanktionen von Seiten der Schule erfahren, die sowohl aufgrund ihres generellen unterrichtlichen

Verhaltens als auch wegen der Sachbeschädigungsvorfälle verhängt wurden. Die Sanktionen münden aus Mias Sicht schließlich darin, dass sie die Schule verlassen muss.

Mia fühlte sich im Unterricht überfordert und es war ihr teilweise nicht möglich, die Aufgaben zu bearbeiten. Der Schulwechsel war durch die Lehrkräfte der abgebenden Schule initiiert. Mias Kontakt zu den früheren Mitschüler*innen bricht daraufhin ab. Sie deutet im Interview an, zu einer Person wieder Kontakt aufnehmen zu wollen, es bleibt aber offen, ob sie dies letztlich getan hat und ob der Kontakt tatsächlich besteht.

An der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat Mia immer wieder Streit mit bestimmten Mitschüler*innen, erfährt aber kein Mobbing mehr. Sie erzählt von einem Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, und davon, dass sie entsprechend medikamentös eingestellt wurde. Dieser Aufenthalt konnte zeitlich nur auf die Anfangszeit ihrer Beschulung an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung festgelegt werden. Sie gibt an, seit der veränderten Beschulung selbst ruhiger geworden zu sein und verzeichnet für sich Lernfortschritte. Durch die längere Schulbesuchszeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat Mia zusätzliche Zeit gewonnen, in der sie sich auf das nachschulische Arbeitsleben vorbereiten möchte.

Umgangsweisen/Bewältigungsstrategien von Liz in der Auseinandersetzung mit ihrem Schulwechsel bzw. ihrer Einstufung als ‚Grenzgängerin‘:

Mia fühlt sich der Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zwar zugehörig, betont aber auch, zu wissen, dass sie nicht behindert sei. Mia verfolgt, wie die anderen Jugendlichen auch, die Strategie, sich vom Status des behindert-Seins abzugrenzen und widerspricht damit indirekt der Zuschreibung einer Behinderung, die mit der Zuweisung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung einhergeht. Auch durch ihre Vorstellung ihrer beruflichen Zukunft, die außerhalb der Institutionen speziell für Menschen mit Behinderung sind, hält sie ihren Normalitätsanspruch aufrecht.

16 Darstellung der Ergebnisse

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellte Analyse der einzelnen Fälle, also der fünf jugendlichen ‚Grenzgänger*innen‘, hatte zum Ziel, deren subjektives Erleben der Schullaufbahn zu rekonstruieren. In einem weiteren Schritt soll auf stärker theoretisierender Ebene kontrastiert werden, wie die Jugendlichen ihr individuelles ‚Grenzgänger*in‘-Sein bewältigen. Im Sinne des Kodierverfahrens der Grounded Theory wird daher im Folgenden ein Überblick vorgestellt, dessen zentrales Phänomen das Erleben eben dieses Übergangs darstellt und damit

gleichsam auch das subjektive Bewältigen des ‚Grenzgänger*in‘-Seins als spezifischer sozialer Position innerhalb des Schulsystems in den Fokus rückt.²³

Im ersten Unterkapitel wird zunächst die Abbildung über die Facetten des Wechsels dargelegt, die als Überblick über die entwickelten Kategorien und Aspekte mit deren Dimensionen zu verstehen ist. Um den Aufbau anschaulich darstellen zu können, werden die einzelnen Bestandteile subjektive Problemanalyse, Wechselerleben bzw. Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins, Bewältigungsstrategien, individuelle Begleitumstände und Perspektiven analytisch getrennt voneinander dargestellt. In diesem Zuge werden diese Kategorien mit deren Unteraspekten und Dimensionen ausgearbeitet und jeweils mit Ankerbeispielen, die auf die dargestellten Fälle rekurrieren, unterlegt.

Anschließend werden in einem weiteren Unterkapitel die Muster in den Bewältigungsstrategien dargestellt, die durch die fünf dargestellten Fälle sowie die drei weiteren Interviews aus dem Interviewpool durch entsprechende Vergleiche innerhalb der vorliegenden Daten aufgedeckt werden konnten.

16.1 Facetten des Wechsels von Jugendlichen an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die im folgenden vorgestellte Übersicht geht insofern auf den prozessualen Charakter eines solchen Schulwechsels ein, als dass die von oben nach unten dargestellten Bestandteile eine durch die Struktur des Wechsels präformierte Abfolge repräsentieren. Es werden also zunächst die Bedingungen dargestellt, die retrospektiv aus Sicht der Jugendlichen selbst zu ihrem Schulwechsel geführt haben bzw. dazu beigetragen haben, dass sie an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurden und daher einen Schulwechsel im engeren Sinne erleben. Dieser Wechsel im engeren Sinn meint dabei die tatsächliche Übergangszeit, also seit der Äußerung eines Beteiligten, dass ein Schulwechsel ansteht, bis zu den ersten Schultagen an der neuen Schule und damit den proverbialen ‚ersten Eindrücken‘ der Jugendlichen an der neuen Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Daraus ergibt sich wiederum ein Wechselerleben im weiteren Sinne, also der Umstand, dass sich die Jugendlichen an ihrer neuen Schule orientieren müssen und längerfristig mit der Mitschüler*innenschaft sowie dem Status als Förderschüler*innen mit sog. geistiger Behinderung konfrontiert sind. Der Wechsel im weiteren Sinne umfasst also die Bewältigungsstrategien, welche die Jugendlichen entwickeln, um das ‚Grenzgänger*in‘-Sein, das mit einem solchen Wechsel einhergeht, zu bewältigen. Sowohl auf die subjektive Problemanalyse, das Wechselerleben, die Bewältigungsstrategien sowie die Perspektiven wirken sich die

²³ Angemerkt sei an dieser Stelle erneut, dass die Arbeit keine empirisch basierten Befunde zur Relevanz des sozioökonomischen Status hinsichtlich der Erfahrungen von ‚Grenzgänger*innen‘ präsentiert, sondern sich auf die subjektiven Deutungen und die aus den vorliegenden Daten ableitbaren Aspekte fokussiert.

individuellen Begleitumstände aus. Abschließend werden die Perspektiven, welche sich für die Jugendlichen aus dem Prozess der Bewältigung des Schulwechsels für sich sehen, dargestellt.

16.1.1 Überblick über die Facetten des Wechsels

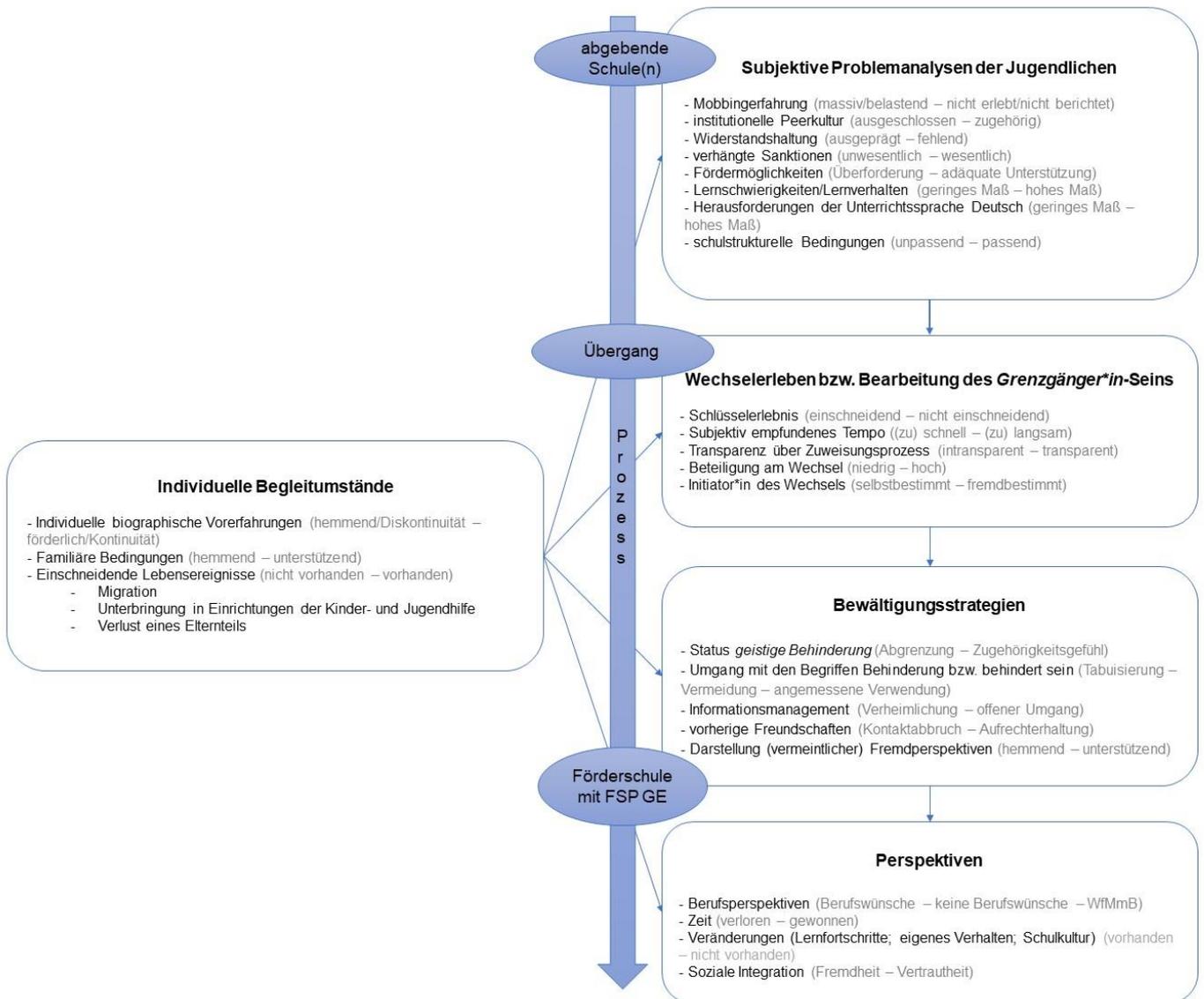


Abbildung 6: Facetten des Wechsels von Jugendlichen an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

16.1.2 Die ursächlichen Bedingungen

Die Jugendlichen werden durch den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu sog. ‚Grenzgänger*innen‘, wobei der späte Zeitpunkt dieses Wechsels als indikativ für eine sonderpädagogisch-diagnostische Unsicherheit hinsichtlich jener Jugendlichen bezeichnet werden kann. Die Situation der ‚Grenzgänger*innen‘ lässt sich dabei als eine

zweifache Herausforderung begreifen, die sich einerseits aus den veränderten Bedingungen des Schulbesuchs, also dem Wechsel im engeren Sinne, sowie andererseits aus dem veränderten Status innerhalb des (Förderschul-)Systems, namentlich der Zuweisung des Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und damit indirekt der Klassifikation als Mensch mit sog. geistiger Behinderung, ergibt.

Die ursächlichen Bedingungen dieser spezifischen Situation sind demnach jene Bedingungen, die aus Sicht der Jugendlichen zu ihrem Schulwechsel und damit der erneuten Diagnostik geführt haben. Als solche beziehen sie sich allesamt auf die Zeit vor dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Im Folgenden werden alle ursächlichen Bedingungen aufgeführt, die in den fünf verschiedenen Interviews gefunden wurden. Auf die einzelnen Fälle, also die individuellen Jugendlichen, trifft in der Regel nur eine Auswahl dieser ursächlichen Bedingungen zu. Innerhalb des Kategoriensystems werden diese ursächlichen Bedingungen unter der Kategorie subjektive Problemanalyse zusammengefasst. Die Bezeichnung resultiert dabei aus dem Umstand, dass die Jugendlichen selbst sprachlich markiert haben, dass ihre Erlebnisse ‚problematisch‘ waren oder sie diese als ‚Schwierigkeiten‘ wahrgenommen haben.

Subjektive Problemanalysen der Jugendlichen

- Mobbing Erfahrung (massiv/belastend – nicht erlebt/nicht berichtet)
- institutionelle Peerkultur (ausgeschlossen – zugehörig)
- Widerstandshaltung (ausgeprägt – fehlend)
- verhängte Sanktionen (unwesentlich – wesentlich)
- Fördermöglichkeiten (Überforderung – adäquate Unterstützung)
- Lernschwierigkeiten/Lernverhalten (geringes Maß – hohes Maß)
- Herausforderungen der Unterrichtssprache Deutsch (geringes Maß – hohes Maß)
- schulstrukturelle Bedingungen (unpassend – passend)

Abbildung 7: Überblick Subjektive Problemanalysen der Jugendlichen

Ein Aspekt dieser Kategorie ist die **Mobbing Erfahrung**, von der mehrere der befragten Jugendlichen erzählen. In den ausgearbeiteten Fällen sind es Mia, Ole und Bea, die von Erfahrungen intensiver Ablehnung durch ihre Mitschüler*innen berichten und diese Erfahrungen selbst als erlebtes ‚Mobbing‘ bezeichnen. Aus allen drei Beschreibungen geht hervor, dass solcherart Erfahrungen von den Betroffenen als (extrem) belastend empfunden werden. Bea selbst nutzt in ihrer Beschreibung das Wort ‚massiv‘, um so das Ausmaß des Mobbing durch andere Schüler*innen zu illustrieren. Daher wird für die Dimensionierung auch ihr Ausdruck aufgegriffen, die dementsprechend von ‚massiv‘ und damit hoch belastend bis hin zu nicht

erlebt bzw. nicht berichtet, wie beispielsweise im Fall von Liz und Ben, aufgespannt werden kann. Der von Bea unter anderem mit dem Ausdruck ‚massiv‘ indizierte Leidensdruck lässt sich in ähnlicher Intensität auch bei Ole und Mia vorfinden. So deuten etwa die von Ole berichteten Bauchschmerzen im Zusammenhang mit seinen erhöhten Fehlzeiten auf eine psychosomatische Stressreaktion hin (vgl. hierzu Lienert, Endres & Rexroth 2019, 798), während Mia explizit davon berichtet, von körperlicher Gewalt durch Mitschüler*innen betroffen gewesen zu sein.

Mobbingerfahrung	massiv/ belastend	←			→	nicht er- lebt/berichtet
------------------	----------------------	---	--	--	---	-----------------------------

Tabelle 7: Dimensionierung Mobbing Erfahrung

Unmittelbar mit den Erfahrungen des Mobbing geht der zweite Aspekt dieser Kategorie einher, die **institutionelle Peerkultur**. Besonders im Fall der Jugendlichen mit Mobbing Erfahrungen wirkt die institutionelle Peerkultur an der Schule offenbar belastend. Mia berichtet hier von dem Eindruck, dass die ‚ganze Schule‘ gegen sie gewesen sei und drückt damit ihre isolierte Position aus. Zudem berichtet sie, von anderen Schüler*innen auf dem Flur eingeschlossen worden zu sein und sich nur durch Beschädigen von Einrichtungsgegenständen aus der Situation geholfen haben zu können. Hier identifiziert sich Mia mit der Position eines Opfers, das sich wehrt und nur befreien kann, indem sie Teile des Schulgebäudes durch ihr eigenes Handeln beschädigt. Ole wiederum beschreibt seine negativen Erfahrungen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen bzw. emotionale und soziale Entwicklung in einer auffallend entpersonalisierten Weise, da er nur von nicht näher spezifizierten ‚Leuten‘ spricht, die „jemanden runter gemacht haben, für was sie nicht konnten“ (Ole, Z. 133-134). Auffällig ist dabei auch, dass Ole hier insofern einen Zusammenhang von schulischer Leistung und Mobbing anspricht, als dass seiner Schilderung nach Schüler*innen ‚für was sie nicht konnten‘, gemobbt worden seien, individuelle fachliche Defizite hier also den unspezifizierten ‚Leuten‘ als Aufhänger des Mobbing dienten. Ole erweckt damit den Eindruck, dass sich das von ihm berichtete Mobbing gewissermaßen an einer interindividuellen Leistungsvergleichslogik orientiert. Die institutionelle Peerkultur kann für Ole insgesamt als hemmend bzw. belastend bezeichnet werden. Im Vergleich zu Ole wären Ben und Liz am anderen Ende des Kontinuums einzuordnen, da sie durchaus von positiven Peerbeziehungen berichten, sich der Schule zugehörig fühlten und von ihren Peers akzeptiert waren.

Institutionelle Peerkultur	ausge- schlossen	←			→	zugehörig
----------------------------	---------------------	---	--	--	---	-----------

Tabelle 8: Dimensionierung institutionelle Peerkultur

Die **Widerstandshaltung**, also das Wehren Mias in den Situationen, in denen sie Mobbing erfahren hat, lässt sich auch im Fall von Ben finden, der seine subjektive Problemanalyse so darstellt, als habe er gegen einen bestimmten Lehrer Widerstand geleistet. Bens Schilderung impliziert dabei ein hohes Maß an Wut über das Verhalten jenes Lehrers, sodass Ben

schließlich auch körperliche Gewalt gegenüber diesem angewendet hat. Die Widerstandshaltung kann also mitunter in externalisierter Aggression gegen Objekte oder Personen münden, wobei sie in den dargestellten Fällen mit einem Gefühl der Ablehnung bzw. Isolation und einem subjektiv empfundenen Fehlverhalten anderer einhergeht.

Die Gruppe der Personen, von denen die initiale Aktion, welche die widerständigen Strategien auslöst, ausgeht, variiert dabei im Vergleich von Mia und Ben, da erstere angibt, dass ‚die ganze Schule gegen sie gewesen‘ sei, wohingegen Ben von einem spezifischen Lehrer erzählt. Liz berichtet hingegen nicht davon, sich gegen ihre Lehrer*innen oder Mitschüler*innen ‚wehren zu müssen‘.

Widerstandshaltung	ausgeprägt			fehlend
--------------------	------------	--	--	---------

Tabelle 9: Dimensionierung Widerstandshaltung

Im Fall der Interviewpartner Ben und Max, letztgenannter wurde im Rahmen des selektiven Kodierens bearbeitet, wird von Seiten der Jugendlichen ein Schulverweis als ursächliche Bedingung für die veränderte Schulzuweisung dargestellt, d. h. die beiden Jugendlichen deuten bzw. beschreiben ihren Schulwechsel als eine gegenüber ihnen **verhängte Sanktion**.

Dem Schulwechsel geht dabei in den Berichten eine Steigerung von Sanktionen voraus, die zunächst eine deutlich geringere Tragweite haben, wie beispielsweise Strafarbeiten, temporäre Ausschlüsse aus der Schule und in diesem Zusammenhang auch Elterngespräche.

Da diese Sanktionen offenbar in Reaktion auf Regelverletzungen im Schulalltag verhängt wurden, ergibt sich hier eine Parallele zu der von Foucault (2008) beschriebenen Schandklasse, in die Schüler*innen zwangsversetzt werden, um einen geregelten Ablauf des Unterrichts der regulären Klassen aufrechtzuerhalten und gleichsam in abschreckender Wirkung weiteren potenziellen Störungen entgegenzuwirken (vgl. 887-888).

Von schulgesetzlicher Seite her hat die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung jedoch gerade keine solche Funktion der disziplinierenden Abschreckung, bzw. die Zwangsversetzung an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stellt keine der Ordnungsmaßnahmen nach § 53 der BASS (2022) dar.

Verhängte Sanktionen	unwesentlich			wesentlich
----------------------	--------------	--	--	------------

Tabelle 10: Dimensionierung verhängte Sanktionen

Ein weiterer Bestandteil der Problemanalysen der Jugendlichen kann als **Fördermöglichkeiten** bezeichnet werden. Diese äußern sich für Ole darin, dass die Akteur*innen der ‚Förderschule‘ ihrer der Bezeichnung zu entnehmenden Funktion des ‚Förderns‘ in seinem Fall nicht nachgekommen sind. Ole beschreibt, dass er im Unterricht oftmals ‚untergegangen‘ und ‚in der Ecke sitzen gelassen‘ worden sei, mit Aufgaben die er nicht bearbeiten konnte. Aus seiner Perspektive hat Ole also keine angemessene Förderung erhalten. Auch Mia berichtet davon, dass sie vor allem durch die strukturellen Gegebenheiten, wie beispielsweise Hausaufgaben,

überfordert war und die Aufgaben nicht bearbeiten konnte, weshalb aus ihrer Perspektive die schulische Förderung nicht angemessen war. Liz berichtet hingegen, dass sie an der Sekundarschule explizit gefördert wurde und sie die Inhalte besser verstand, wenn sie gezielte Unterstützung bekam.

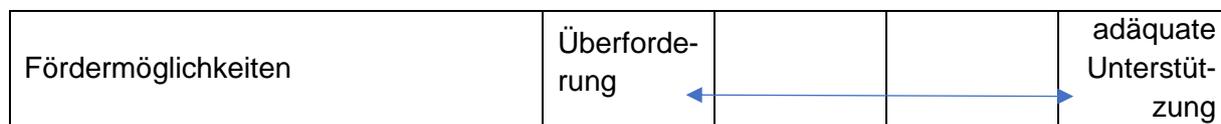


Tabelle 11: Dimensionierung Fördermöglichkeiten

Vor allem Ben geht in Zusammenhang mit den Gründen für seine Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf die hiermit zusammenhängende Relevanz von **Lernschwierigkeiten** bzw. des eigenen **Lernverhaltens** ein. Ben erzählt dabei, er sei ‚nicht der beste Schüler‘ gewesen und hätte besonders beim Schreiben Schwierigkeiten, auch habe er die Unterrichtsinhalte ‚nie so richtig aufgenommen‘. Ebenso geht Liz auf strukturelle Herausforderungen ein, wie etwa, dass sie sich in einer vollen Klasse nicht gut konzentrieren könne und generell mehr Zeit brauche, um Inhalte zu verstehen. Ähnliches berichten Ole und Mia, die besonders darauf eingehen, dass die Aufgaben, die sie bearbeiten sollten, zu schwer für sie waren bzw. sie die Aufgaben schlicht nicht lösen konnten. Bea hingegen zeigt sich gewissermaßen überrascht über die Nachfrage der Interviewerin bzgl. der schulischen Leistungen und antwortet auf die Frage, ob sie Probleme im Unterricht hatte, mit einem klaren ‚Nö‘. Im weiteren Verlauf des Interviews kommt jedoch auch bei Bea die Thematik der Konzentrations-schwierigkeiten auf, bei der sie wiederum angibt, sich in der Schule teilweise nicht gut konzentriert haben zu können, sodass auch hieraus hervorgeht, dass Bea ebenfalls vereinzelt Schwierigkeiten im Bereich des schulischen Lernens hatte.



Tabelle 12: Dimensionierung Lernschwierigkeiten/Lernverhalten

Als weiterer Aspekt sind hier außerdem potenzielle **Herausforderungen der Unterrichtssprache Deutsch** zu nennen, welche sich besonders im Fall einer Migration im Jugendalter ergeben. So ist Liz zum neunten Schulbesuchsjahr mit ihrer Familie aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland gekommen. Im Interview geht sie besonders auf ihre geringe Motivation hinsichtlich des Erlernens einer neuen, hier der deutschen, Sprache ein. Sie sagt, sie habe lange versucht den schulischen Anforderungen in ihrer eigenen Sprache bzw. auf Englisch gerecht zu werden, was von den Lehrkräften abgelehnt wurde. Im Interview wird ersichtlich, dass Liz offenbar die Entscheidung ihrer Eltern, nach Deutschland auszuwandern, nicht gänzlich befürwortete.

Die geringen Fortschritte im Erlernen der deutschen Sprache von Liz nahmen ihre Lehrer*innen wiederum zum Anlass, sie hinsichtlich eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu überprüfen. Ihr wurde, wie sie berichtet, vermittelt, dass der alleinige Grund für ihren

Schulwechsel darin bestehe, dass sie zunächst an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die deutsche Sprache erlernen müsse. Die sprachlichen Herausforderungen der Unterrichtssprache Deutsch können dementsprechend, wie im Fall von Liz, als hoch eingeordnet werden. Die Dimension reicht daher von große Herausforderungen bis geringe/keine Herausforderungen sprachlicher Art.

Herausforderungen Unterrichtssprache Deutsch	geringes Maß	←			→	hohes Maß
--	--------------	---	--	--	---	-----------

Tabelle 13: Dimensionierung Herausforderungen Unterrichtssprache Deutsch

Neben den insbesondere für ‚Grenzgänger*innen‘ mit eigenem Migrationshintergrund herausfordernden sprachlichen Bedingungen konnten in den Interviews zusätzliche Faktoren auf Ebene der **schulstrukturellen Bedingungen** ausgemacht werden, die mit Erfahrungen an der überweisenden Schule zusammenhängen. Mia hat dabei insbesondere die Praxis der Hausaufgaben als erhebliche Schwierigkeit erlebt. Diese Überforderungen können dabei sowohl auf das hohe Maß des eigengesteuerten Lernens, welche diese voraussetzen, wie auch eine unzureichende Vermittlung bzw. Aneignung der entsprechenden Inhalte und Themen in den entsprechenden Unterrichtsstunden zurückgeführt werden. Neben den Hausaufgaben gibt bspw. Liz auch die hohe Schüler*innenzahl in ihrer Klasse als eine sich negativ auswirkende strukturelle Bedingung an, da diese es für sie erschwerte, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Und auch der Anspruch seitens der Lehrperson an die einzelnen Schüler*innen, die Aufgaben immer sofort bearbeiten zu müssen, wurde von ihr als Belastung empfunden.

Schulstrukturelle Bedingungen	unpassend	←			→	passend
-------------------------------	-----------	---	--	--	---	---------

Tabelle 14: Dimensionierung schulstrukturelle Bedingungen

Die bisher genannten Aspekte Mobbing Erfahrung, institutionelle Peerkultur, Widerstandshaltung, verhängte Sanktionen, Lernschwierigkeiten bzw. Lernverhalten und Herausforderungen der Unterrichtssprache Deutsch haben die Gemeinsamkeit, dass die Jugendlichen auf unterschiedliche Weise mit Erfahrungen von Isolation bzw. Exklusion konfrontiert sind.

Im Fall des Mobbing fühlen sich die Jugendlichen sozial ausgeschlossen. Beispiel dafür sind die Äußerungen von Ole und Bea, die berichten, keine Freund*innen an der Schule zu haben, sodass hier von sozialer Isolation gesprochen werden kann.

Im Hinblick auf Mia kann wiederum festgehalten werden, dass wenngleich sie von zumindest zwei Freundinnen berichtet, diese dennoch ihrer Darstellung nach zusammen mit Mia eine Art Opfergemeinschaft bildeten und im größeren Kontext der Schüler*innenschaft weitgehend sozial isoliert wurden. In Oles Bericht wird seine soziale Position besonders durch die formale Gestaltung seiner Äußerungen deutlich, da er seine Zeit an der vorherigen Schule so beschreibt, als sei er ein außenstehender Beobachter, der mit der gesamten Situation an der Schule und dem Umgang unter den Schüler*innen zunächst nichts zu tun habe.

Im Fall der Jugendlichen mit Mobbing Erfahrungen steht also das subjektive Isolations- bzw. Exklusionserleben im unmittelbaren Zusammenhang mit der vorherrschenden institutionellen Peerkultur an der abgebenden Schule. Ihre Isolation bzw. Exklusion stellt hier also keinen direkten Effekt der Beschulung an einer separierten Förderschule dar, sondern ist vielmehr das Ergebnis spezifischer Verhaltens- und Interaktionsmuster der Schüler*innen an dieser. Dennoch kann dabei die Frage aufgeworfen werden, ob die Organisationsstruktur bzw. institutionelle Logik der Förderschule Mobbing unter den Schüler*innen womöglich begünstigt. So kommt bspw. Mirian (2020) in einem direkten empirischen Vergleich zu der Beobachtung, „dass die Schüler/-innen der nicht-inklusive Schule eindeutig mehr gemobbt werden als jene der inklusiven“ (243). Ebenso kann hier jedoch nicht ohne weiteres ein direkter Kausalzusammenhang behauptet werden, da möglicherweise eine andere Zusammensetzung der Schüler*innenschaft an separierten Förderschulen gegenüber inklusiven Regelschulen die institutionelle Peerkultur entscheidend prägt. Ungeachtet dieser möglichen Entstehungszusammenhänge des Mobbing kann für die Fälle von Bea, Mia und Ole im Hinblick auf die Relation von Mobbing und Peerkultur festgehalten werden, dass es ihnen an den abgebenden Schulen nicht möglich gewesen ist, aus der mit dem Mobbing verbundenen isolierten Position innerhalb der Peergefüge auszubrechen.

Die Widerstandshaltung, besonders im Fall der externalisierenden Aggression, wie sie bei Ben und Mia beschrieben wurde, führt ferner zu Exklusion(en) aus dem Unterrichtsgeschehen. Mia muss nach der Beschädigung von Gegenständen über zwei Wochen hinweg in einem Trainingsraum isoliert arbeiten, während Ben von Sanktionen berichtet, die darin bestanden hätten, dass er ‚in der Klasse ausgeschlossen‘ wurde bzw. Schulverbot hatte und letztlich den Schulverweis erhielt. In beiden Fällen erfahren die Jugendlichen Exklusionen aus dem Schulalltag als von Seiten der Schule verhängte Sanktionen.

Bea berichtet ferner, dass sie gegenüber anderen zwar ‚unfreundlich‘ und ‚aggressiv‘ gewesen sei, in erster Linie ist die Beziehung zu den Schüler*innen, die sie gemobbt haben, aber von Angst geprägt. Sie berichtet nicht, dass sie sich aktiv gegen diese zu wehren versucht habe, sondern erzählt, dass sie zeitweilig deren Taschen trug, um nicht von ihnen gehänselt zu werden. Beas Angst führt somit nicht zu einer exkludierenden Sanktion, sie verstärkt hingegen die soziale Isolation, die durch das Mobbing bzw. die institutionelle Peerkultur bereits hervorgebracht wird.

Ebenfalls kann, wie sich im Fall von Ole zeigt, die jeweilige Umsetzung der individuellen Förderung durch die Lehrpersonen in einem Zusammenhang mit subjektiven Isolations- bzw. Exklusionserfahrungen stehen. Schließlich gibt Ole im Interview zu erkennen, dass er sich von den Lehrpersonen ‚in der Ecke‘ sitzen gelassen gefühlt habe, wobei hierin eine räumliche Metapher für seine soziale Position im Unterrichts- bzw. Klassenzusammenhang gesehen werden

kann. Die inadäquate Förderung resultiert aus der Perspektive Oles demnach in einem subjektiv erfahrenen Ausschluss von Unterricht.

Dementsprechend führen auch die Lernschwierigkeiten bzw. das Lernverhalten, das beispielsweise von Ben und Liz berichtet wird, dazu, dass sie am regulären Unterricht nicht uneingeschränkt teilnehmen können und daher isoliert werden.

Auch in Zusammenhang mit den sprachlichen Herausforderungen wird die Isolations- bzw. Exklusionserfahrung deutlich. Die Teilhabe von Liz am Unterricht ist allein aufgrund ihrer fehlenden sprachlichen Möglichkeiten stark eingeschränkt, welche letzten Endes den Anstoß zum Ausschluss aus dem Regelschulsystem geben. Ebenso führen die strukturellen Bedingungen, die von den Jugendlichen genannt werden, also die fehlende Möglichkeit zur Bearbeitung von Hausaufgaben sowie die Konzentrationsschwierigkeiten von Liz in einer ‚vollen‘ Klasse, dazu, dass ihre Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt sind.

Es lässt sich demnach festhalten, dass die fünf ausgearbeiteten Fälle von jeweils mindestens einer der hier identifizierten ursächlichen Bedingungen berichten und damit gleichsam mit Erfahrungen von Isolation bzw. Exklusion konfrontiert sind. Bei der Analyse der drei weiteren Fälle konnte festgestellt werden, dass Lea von ähnlichen Erfahrungen wie Liz berichtet, vorrangig also von sprachlichen Herausforderungen bezogen auf die deutsche Unterrichtssprache. Hinsichtlich der konkreten schulischen Förderung lässt Lea außerdem ähnliche Erfahrungen wie Ole erkennen, da sie davon erzählt, trotz ihrer Bemühungen von den Lehrkräften der abgebenden Schule im Unterricht oftmals ignoriert worden zu sein.

Wie bereits im Kontext der Sanktionen erwähnt, erzählt Max analog zu Ben von einer Steigerung der Sanktionen, die letztlich in einem Schulverweis mündeten. Die Sanktionen gehen aus seiner Sicht auf sein Verhalten zurück, das er als ‚Mist-Bauen‘ beschreibt. Auch berichtet er, sich unerlaubt von der Schule entfernt zu haben, sodass er einen Polizeieinsatz ausgelöst habe, woraufhin Max‘ Aussage nach die unspezifische vorherige Schule bzw. deren Akteur*innen ihn „gar nicht mehr haben wollen“ (Max, Z.199). Im Fall von Tim, der auch von extremen Mobbing Erfahrungen und in diesem Zusammenhang erlebter körperlicher Gewalt berichtet, kann ebenfalls eine isolierte Stellung innerhalb der institutionellen Peerkultur der Schule festgestellt werden.

Dementsprechend lassen sich auch für diese drei Jugendlichen Erfahrungen der Exklusion bzw. des Ausschlusses feststellen, die mit den oben dargestellten ursächlichen Bedingungen übereinstimmen.

16.1.3 Die Bewältigung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins als zentrales Phänomen

Im Folgenden werden die konstitutiven Aspekte des zentralen Phänomens, also des **Wechselerlebens bzw. der Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins**, mitsamt deren Dimensionen dargestellt.

Wechselerleben bzw. Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins

- Schlüsselerlebnis (einschneidend – nicht einschneidend)
- Subjektiv empfundenes Tempo ((zu) schnell – (zu) langsam)
- Transparenz über Zuweisungsprozess (intransparent – transparent)
- Beteiligung am Wechsel (niedrig – hoch)
- Initiator*in des Wechsels (selbstbestimmt – fremdbestimmt)

Abbildung 8: Überblick Wechselerleben bzw. Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins

Der Wechsel und damit einhergehend das ‚Grenzgänger*in‘-Werden wird von den interviewten Jugendlichen retrospektiv oftmals mit einer Art **Schlüsselerlebnis** verbunden. Unter dem Begriff Schlüsselerlebnis sind dabei jene Momente zu verstehen, in denen den Jugendlichen bewusst wird, dass ihnen ein Wechsel an eine andere Schule bevorsteht bzw. sie sich diesen Wechsel wünschen. Dieses Schlüsselerlebnis kann dabei durch andere Personen ausgelöst sein, wie beispielsweise im Fall von Liz, der nach dem IQ-Test offenbar vermittelt wird, dass die aktuell besuchte Schule ‚nicht die richtige für sie‘ sei. Ebenso möglich ist aber, wie der Fall von Bea zeigt, auch eine selbstbestimmte Entscheidung für einen Wechsel. So berichtet sie, dass sie an einem bestimmten Tag nach Hause ging und ihrem Elternteil 1 sagte, dass sie an ihrer Schule gemobbt werde und diese deshalb nicht mehr besuchen möchte.

Die Schilderungen Beas, derer zufolge sich ihre Mobbing Erfahrungen allmählich steigerten und schließlich zu dem Gespräch mit ihrem Elternteil 1 führen, weisen eine inkrementelle Struktur der Eskalation auf. Ben hingegen berichtet von sich steigenden Sanktionen, die ihm gegenüber ausgesprochen wurden. Den Schulverweis, den er als Auslöser für den Wechsel bezeichnet, hat er offenbar dennoch nicht erwartet, weshalb dieser für ihn plötzlich eintrat und damit als einschneidend erlebt wurde.

Ole und Mia hingegen berichten nicht von einem alleinstehenden Ereignis. Laut Ole ist der Wechsel damit verbunden, dass seine Eltern seine Beschulung an einer Förderschule mit den Schwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache von Beginn an ablehnen. Dieses Ereignis ist demnach als nicht bis wenig einschneidend einzuordnen.

Damit zeigt sich eine Dimensionierung dahingehend, ob jenes Schlüsselerlebnis als einschneidend oder aber nicht als einschneidend wahrgenommen wird und damit Teil eines für die Jugendlichen nachvollziehbaren Prozesses ist.

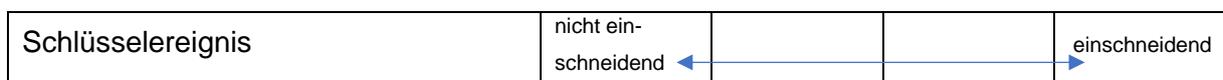


Tabelle 15: Dimensionierung Schlüsselereignis

Bei Ben zeigt sich, dass die Plötzlichkeit des Schlüsselerlebnisses damit verbunden ist, den Wechsel als (zu) schnell empfunden zu haben. Eine weiterer Bestandteil des Wechsels ist also

das **subjektiv empfundene Tempo**, also wie schnell der Wechsel aus der Perspektive der Jugendlichen stattfand. Damit sind die Pole dieses Aspekts (zu)schnell und (zu)langsam.

Bea berichtet in Kontrast zu Ben, dass einige Zeit zwischen dem Schlüsselereignis, das sie als die Situation beschreibt, in der sie formulierte, dass sie die Schule wechseln möchte, und dem tatsächlichen Wechsel lag (dann musste ich ein paar Monate oder ein Jahr warten, ich weiß, es war glaube ich, also ich musste auf jeden Fall lange warten, Z. 285 – 287), der Wechselprozess als solcher also als langsam einzuordnen ist.

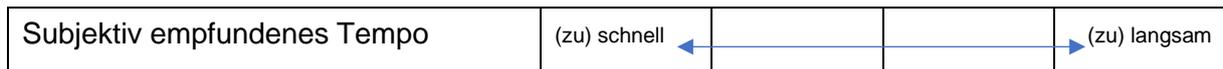


Tabelle 16: Dimensionierung subjektiv empfundenes Tempo

Im Rahmen eines AO-SF- Verfahrens wird ein Gutachten verfasst, auf dessen Grundlage wiederum die Entscheidung des Schulamtes basiert, welcher Förderschwerpunkt zugewiesen wird. Über dieses Verfahren müssen die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, wenn sie nicht selbst den Antrag auf Eröffnung dieses Verfahrens gestellt haben, im Vorfeld der Antragstellung durch die Schule informiert werden (vgl. AO-SF 2022, §12). Alle interviewten Jugendlichen geben an, dass ihnen der Begriff ‚Gutachten‘ unbekannt ist. Daraus geht hervor, dass den Jugendlichen gegenüber der Prozess der Gutachtenerstellung²⁴ und die damit verbundene Zuweisung eines Förderschwerpunkts nicht vollends verständlich war. Hieraus ergibt sich der Aspekt **Transparenz über den Zuweisungsprozess**, der entsprechend auf der Dimension transparent versus intransparent angelegt werden kann. Es ist allerdings auch nicht auszuschließen, dass die Jugendlichen vergessen haben, dass ihnen erklärt wurde, dass ein Gutachten über sie erstellt wurde, welches hohe Relevanz für den Zuweisungsprozess hat.

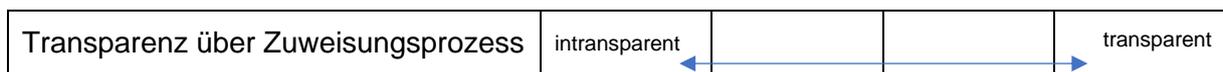


Tabelle 17: Dimensionierung Transparenz über Zuweisungsprozess

Ein weiterer Aspekt, der den Wechsel betrifft, stellt das Ausmaß der jeweiligen Beteiligung der Jugendlichen am gesamten Prozess dar. Die **Beteiligung am Wechsel** wird daher von hoch, also einer aktiven Einbindung als gleichberechtigte*r Fürsprecher*in in eigener Sache, bis niedrig, und damit dem vollständigen Ausschluss aus dem Entscheidungsprozess, angesetzt. Ole und Bea berichten, dass sie jeweils von ihren Eltern am Schulwechsel beteiligt wurden, dabei präsentieren sie sich vorrangig als Initiator*innen, die die Meinung vertreten, dass sie selbst die Schule wechseln möchten, ohne eine Präferenz für eine alternative Schule zu erwähnen. Bea erzählt, ihr Elternteil 1 habe ihr zumindest vorher die Homepage der neuen Schule gezeigt, eine vollständige Einbindung der Jugendlichen als eigene Fürsprecher*innen konnte in den vorliegenden Daten jedoch nicht gefunden werden. Dieser Umstand ist wenig

²⁴ Über die Jugendlichen wurde formal mindestens einmal ein vollständiges Gutachten nach AO-SF verfasst. Für einen Wechsel des Förderschwerpunkts reicht teilweise (je nach Schulamt) auch ein gutachtenähnlicher Bericht von einer zuständigen Lehrkraft (meist Klassenleitung). Die Eltern sind immer zu informieren (vgl. AO-SF 2022, §17).

überraschend, da die Rolle der Betroffenen im Zuweisungsprozess bislang nur insofern berücksichtigt wird, als dass in Form eines Gutachtens der Ist-Stand formuliert und daraus folgend Fördermaßnahmen beschrieben werden.

Rechtlich gesehen liegt es im Ermessen der Eltern/Erziehungsberechtigten bzw. der entsprechenden Lehrkräfte, inwieweit sie die Jugendlichen einbeziehen. Ben gibt beispielsweise an, dass in seinem Fall die Lehrkräfte die alleinigen Initiator*innen des Schulwechsels waren und seine Mutter offenbar versucht habe, diesen zu verhindern. Bens eigene Meinung wurde dabei seiner Darstellung nach nicht berücksichtigt bzw. gar nicht erst erfragt. So sagt er rückblickend, dass mit ihm über den Wechsel nicht gesprochen worden sei.

Beteiligung am Wechsel	niedrig	←	→	hoch
------------------------	---------	---	---	------

Tabelle 18: Dimensionierung Beteiligung am Wechsel

In den Interviews werden aus Sicht der Jugendlichen zudem verschiedene Personen als **Initiator*in des Wechsels** präsentiert. Im Fall von Liz und Ben seien es demnach hauptsächlich die zuständigen Lehrkräfte der abgebenden Schule, die den Wechsel initiiert haben. Bea hingegen berichtet, dass sie selbst aktiv ihren Elternteil 1 ansprach, weil sie die Schule nicht mehr besuchen wollte, wodurch sie sich selbst als Initiatorin darstellt. Ole wiederum erzählt, dass seine Eltern von Beginn an eine andere Art der Beschulung für ihn gewünscht hätten und ihn aus gesundheitlichen Gründen ‚oft zu Hause gehalten haben‘. Indem er im Interview hierbei von sich und seinen Eltern als einem ‚Wir‘ spricht, stellt er seine Eltern und sich selbst gewissermaßen als Einheit dar, von welcher der Schulwechsel gemeinsam initiiert wurde.

Mias Fall ist wiederum stark von ihrer generellen Lebenssituation geprägt. Auch sie ist insgesamt offenbar nur wenig am Wechsel beteiligt worden. So berichtet sie, dass ihr lediglich von einer Erzieherin der Wohngruppe mitgeteilt wurde, dass sie künftig eine andere Schule besuchen werde. Die Dimension der Initiator*innen des Wechsels reicht daher von selbstbestimmt bis hin zu völlig fremdbestimmt.

Initiator*in des Wechsels	selbstbestimmt	←	→	fremdbestimmt
---------------------------	----------------	---	---	---------------

Tabelle 19: Dimensionierung Initiator*in des Wechsels

16.1.4 Die Bewältigungsstrategien

Die Bewältigungsstrategien umfassen die Vorgehensweisen, Deutungsmuster und Praktiken, welche die Jugendlichen nutzen, um das zentrale Phänomen, also den Schulwechsel bzw. das ‚Grenzgänger*in‘-Sein, zu bearbeiten. Die einzelnen Fälle können in diesem Zusammenhang begriffen werden als ein je spezifisches Ensemble solcherart Strategien, vermittelt derer sich die Jugendlichen mit ihrem Schulwechsel und der damit einhergehenden formalen Zugehörigkeit zur Personengruppe der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auseinandersetzen.

Im Folgenden werden jene Strategien, die in den Interviews mit den Jugendlichen gefunden wurden, näher beschrieben. Hierbei tritt auch stärker die Prozesshaftigkeit des untersuchten Phänomens hervor, da sich die ursächlichen Bedingungen primär auf die Zeit der Jugendlichen an den Schulen beziehen, die sie vor der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besucht haben.

Wenn fortan von Lehrkräften oder Mitschüler*innen gesprochen wird, so sind damit jene der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gemeint, an welche die ‚Grenzgänger*innen‘ gewechselt sind.

Bewältigungsstrategien

- Status *geistige Behinderung* (Abgrenzung – Zugehörigkeitsgefühl)
- Umgang mit den Begriffen Behinderung bzw. behindert sein (Tabuisierung – Vermeidung – angemessene Verwendung)
- Informationsmanagement (Verheimlichung – offener Umgang)
- vorherige Freundschaften (Kontaktabbruch – Aufrechterhaltung)
- Darstellung (vermeintlicher) Fremdperspektiven (hemmend – unterstützend)

Abbildung 9: Überblick Bewältigungsstrategien

Eine der zentralen Strategien im Umgang mit der veränderten Schulsituation und der Zuweisung zur Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeigt sich in einer zumindest diskursiven Distanzierung von dem Begriff der ‚Behinderung‘ bzw. vielmehr des ‚behindert-Seins‘. Die Strategie, welche die Jugendlichen hier zeigen, kann als die Abgrenzung von der Mitschüler*innenschaft bzw. vom **Status geistiger Behinderung** bezeichnet werden.

Dabei kann vor dem Hintergrund der Ausführungen Goffmans (1967) zum Stigma angenommen werden, dass die eigene Vorstellung der interviewten Jugendlichen von geistiger Behinderung vor dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein eher diffuses Präkonzept gesellschaftlich dominanter (Vor-)Urteile darstellt, welches erst im Kontext der veränderten Schulsituation und dem direkten Kontakt mit als geistig behindert klassifizierter Menschen mit eigenen Erfahrungen abgeglichen werden kann. Eine subjektiv empfundene Distanz bzw. der potenzielle Wunsch nach einer Aufrechterhaltung von Distanz gegenüber sog. Menschen mit geistiger Behinderung, wie sie im Fall von Ben und Liz am deutlichsten zu erkennen ist, entspricht wiederum der Beobachtung Goffmans (1967), wonach sich stigmatisierte Personen selbst in Relation zu anderen Personen mit dem gleichen Stigma setzen, um festzustellen, wer stärker von jenem potenziell stigmatisierendem Merkmal betroffen ist bzw. ob überhaupt das gleiche Merkmal geteilt wird (siehe Kapitel 7.3.4). Sowohl Ben als auch Liz geben im Interview zwar zu verstehen, dass sie nicht behindert, demnach also nicht von dem stigmatisierenden Merkmal betroffen sind. Gleichsam geht aus ihren

Bemühungen, den Schulwechsel vor anderen zu verheimlichen, impliziert hervor, dass sie sich ihres veränderten Status, d. h. der sonderpädagogischen Klassifikation als geistig behindert, mitunter bewusst sind. Die Jugendlichen deuten diesen Status jedoch auf jeweils individuelle Weise um bzw. passen diese ihren eigenen Normalitätsansprüchen an. So äußert Ben, nun auf einer ‚Lernschule‘ zu sein und selbst ‚nur‘ Lernschwierigkeiten zu haben. Auch Bea betont, dass sie sich selbst nicht als behindert einordnet, obwohl sie gleichzeitig davon spricht, dass sie eine 70-prozentige Behinderung habe. Bezeichnenderweise fügt Bea ferner hinzu, dass sie von dieser ‚nichts merke‘ und sich so auch ‚nicht fühle‘, sodass sie hier gewissermaßen bereits eine Erklärung für die offenbare Widersprüchlichkeit ihrer Aussagen formuliert. Denn einerseits unterscheidet sie zwischen dem vermeintlich neutralen Begriff der Behinderung und dem stärker negativ konnotierten Status des behindert-Seins, andererseits impliziert sie, dass das subjektive Erleben wesentlich größere Relevanz als institutionelle Zuschreibungen habe und daher von entscheidender Bedeutung sei.

Wie Ben hat auch Bea durch ihren Kontakt mit Menschen, die als geistig behindert klassifiziert werden, ihre Vorstellung über diese Personengruppe vermittels subjektiver Erfahrungen mit der empirischen Realität vergleichen können, wobei sie, ebenfalls wie Ben, zu dem Schluss gekommen ist, ‚sicher‘ nicht zu dieser Gruppe zu gehören.

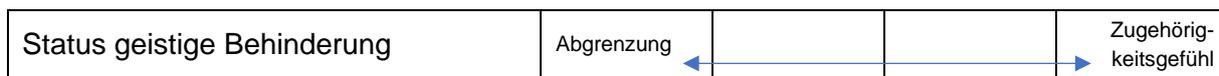


Tabelle 20: Dimensionierung Status geistige Behinderung

Eng verbunden mit dieser Strategie ist auch der **Umgang mit oder die Nutzung der Begriffe Behinderung bzw. behindert sein**. Alle fünf jugendlichen Interviewpartner*innen, wie auch die drei weiteren Jugendlichen Max, Lea und Tim fassen diese Begrifflichkeiten als Beleidigung auf.

Besonders auffällig ist bei Ole und Bea, die beide von massiven Mobbing Erfahrungen sprechen, dass sie solcherart Begrifflichkeiten unter Jugendlichen und Kindern tabuisieren und ihnen auch absprechen, den Begriff angemessen zu verwenden, während Erwachsene bzw. Professionelle untereinander den Begriff durchaus adäquat nutzen könnten. Bea, Ole und auch Mia geben an, dass der Ausdruck ‚du bist behindert‘ an ihren vorherigen Schulen Teil ihrer Mobbing Erfahrungen bzw. genereller Beleidigungspraktiken war. Indem der Begriff der Behinderung ausschließlich als Teil einer erwachsenen Sprechpraktik ausgewiesen wird, werden damit im Umkehrschluss auch jegliche Fragen nach potenzieller Zugehörigkeit zur Personengruppe der Menschen mit (geistiger) Behinderung exklusiv an Erwachsene delegiert.

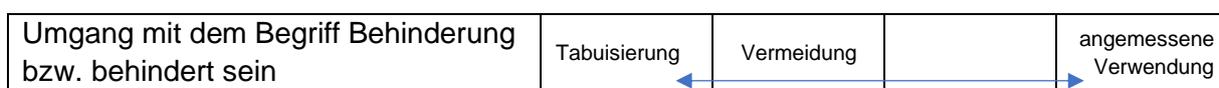


Tabelle 21: Dimensionierung Umgang mit dem Begriff Behinderung bzw. behindert sein

Ebenfalls kongruent zu den Beobachtungen Goffmans (1967) gibt wiederum Liz an, dass sie bereits die Zuweisung zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Beleidigung

empfunden und versucht habe, ihren Schulwechsel gegenüber ihren Freund*innen geheim zu halten. Diese Strategie entspricht weitestgehend dem von Goffman (1967) verwendeten Begriff des **Informationsmanagement**, durch welches Liz offenbar versucht, potentielle soziale Folgen der Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu verhindern.

Dabei berichtet Liz von einem insgesamt erfolgreichen Informationsmanagement, da sie angibt, sowohl ihre Freund*innen in ihrem Heimatland als auch die noch von der vorherigen Schule stammenden Freund*innen über den Wechsel getäuscht zu haben, indem sie diesen verschweige oder schlicht erzähle, auf eine andere als die tatsächlich von ihr besuchte Schule zu gehen. Ihre sozialen Beziehungen im Heimatland haben sich dementsprechend durch den Schulwechsel nicht verändert.

Auch bei Ben kann ein bewusstes Informationsmanagement rekonstruiert werden, wobei er berichtet, den Kontakt zu seinen Freunden an der alten Schule zunächst von sich aus abgebrochen zu haben, weil er ‚das erst mal privat‘ lassen, den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung also ihnen gegenüber vorerst verschweigen wollte. Nach einiger Zeit habe er dennoch wieder Kontakt zu seinen Freund*innen aufgenommen, was wiederum nahelegt, dass Ben sich erst selbst mit seiner neuen Situation vertraut machen wollte, bevor er seine Freunde darüber aufklären (oder auch nicht aufklären) würde. Ben gibt nicht an, ob er mit seinen Freund*innen über den Schulwechsel gesprochen hat.

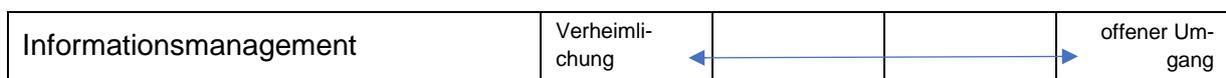


Tabelle 22: Dimensionierung Informationsmanagement

Das von Liz berichtete Aufrechterhalten **vorheriger Freundschaften** kann im Kontext des Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als eine weitere Strategie der Bewältigung des ‚Grenzgänger*innen‘-Seins begriffen werden. Denn indem es Liz gelingt, weiterhin in einer freundschaftlichen Beziehung zu jenen Personen zu stehen, mit denen sie die Sekundarschule besuchte, erhält sie gleichsam ihre eigene subjektiv empfundene Normalität hinsichtlich ihres Soziallebens in ihrem Heimatland aufrecht. Auf diese Weise reduziert sie gewissermaßen die vom Besuch der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung implizierte ‚Abnormalität‘ auf den schulischen Kontext und kann sich so größtmöglich von der Zuschreibung geistiger Behinderung distanzieren.

Ben gibt an, nach einiger Zeit wieder Kontakt zu seinen früheren Mitschüler*innen aufgenommen zu haben, die Reaktion dieser beschreibt er als ‚normal‘, was bedeutet, dass sie ihm gegenüber keine besondere Reaktion, also auch keine Ablehnung aufgrund des neuen Status gezeigt haben, wenn sie denn über diesen neuen Status informiert wurden. Wie Liz reduziert auch Ben seinen Freundeskreis auf jene Personen, die er bereits vor dem Schulwechsel kannte.

Ole, Mia und Bea hingegen berichten von einem gewollten Kontaktabbruch zu ihren früheren Mitschüler*innen. Ole beispielsweise erzählt, dass er an seiner vorherigen Schule keinen

Abschied genommen habe, weil er dort schnellstmöglich weg wollte. Ole und auch Bea geben zudem an, jeweils eine*n Schüler*in der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von früher gekannt zu haben, was ihnen den Übergang erleichtert hat.

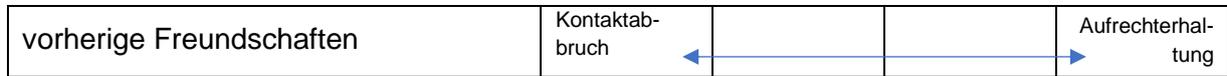


Tabelle 23: Dimensionierung vorherige Freundschaften

Die letzte Strategie, die in den Interviews gefunden werden konnte, bezieht sich auf die **Darstellung (vermeintlicher) Fremdperspektiven**, also die Perspektive der Eltern bzw. Geschwister und Lehrer*innen durch die Jugendlichen.

Liz gibt im Interview an, dass die Lehrer*innen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ihr vermittelten, sie sei an ihrer Schule ‚nicht richtig‘, weshalb sie nach der Beendigung der Schulzeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein Berufskolleg besuchen werde. Dabei stellt sie ihre Situation so dar, als sei es die Intention der Lehrer*innen, dass Liz das Berufskolleg besucht, um ihren Hauptschulabschluss zu erwerben. Besonders auffällig ist auch, dass Liz angibt, sich durchaus in einer Art Helferinnenposition wiederzufinden und ihre Mitschüler*innen teilweise zu unterstützen.

Bea und Ole, die beide Mobbing Erfahrungen haben, stellen ihre Eltern als unterstützende Faktoren dar, die sich ihrer Sorgen annehmen und präsentieren sie entsprechend als Initiator*innen des Schulwechsels. Oles Wortwahl, die Eltern seien froh oder erleichtert darüber gewesen, dass er an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angenommen wurde, da sie von ‚Anfang an gesagt‘ hätten, ‚dass wir eher hierhin wollten‘, zeigt, dass die Eltern den Schulwechsel befürworten.

Bei Ben ist zu beobachten, dass er seine eher ablehnende Haltung gegenüber seiner neuen Schulsituation durch die berichtete Perspektive seiner Mutter legitimiert.



Tabelle 24: Dimensionierung Darstellung (vermeintlicher) Fremdperspektiven

16.1.5 Die Begleitumstände

Im Folgenden werden die sogenannten Begleitumstände der Jugendlichen beschrieben, die sie in den Interviews erwähnen.

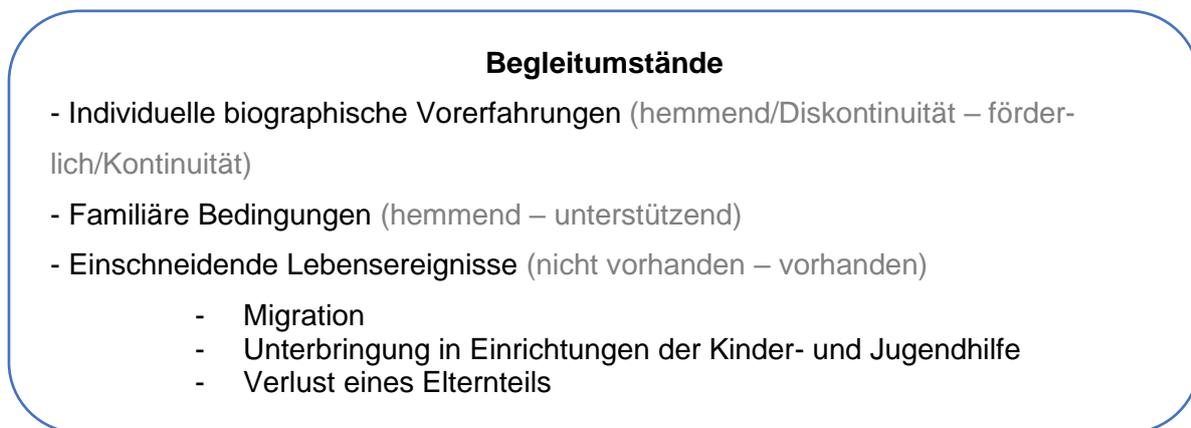


Abbildung 10: Überblick Begleitumstände

Als solcherart Begleitumstände können in erster Linie die **individuellen biographischen Vorerfahrungen** der Jugendlichen selbst angesehen werden, vor deren jeweiligen Hintergrund sie den Schulwechsel überhaupt erst erleben. Hierbei sind beispielsweise solche Aspekte wie andere vorangehende disruptive Ereignisse von Bedeutung, potenziell aber auch jegliche weitere Erfahrungen der Jugendlichen. Insofern muss zwar angenommen werden, dass die Individualbiographie in ihrem sozialen Kontext zwangläufig eine Rolle bezüglich des Schulwechsels spielt, jedoch wird diese in ihrer tatsächlichen Breite und Tiefe in der vorliegenden Untersuchung nicht umfassend abgebildet, da aufgrund des Schwerpunkts der Fragestellungen die hierfür notwendigen Daten nicht erhoben wurden.

Letztlich sind es daher vor allem die partiellen Selbstinszenierungen der Jugendlichen in den Interviews, die als Hinweise darauf gelesen werden können, wer bzw. wie sie zu sein glauben. So inszeniert sich beispielsweise Bea als resiliente Jugendliche, die trotz der Mobbing Erfahrungen über sich selbst sagt, sie habe die Erlebnisse gut verarbeitet und dadurch keinen dauerhaften ‚Schaden‘ genommen. Bea grenzt sich von ihrer früheren Mitschüler*innenschaft bewusst ab, fühlt sich der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugehörig und baut dort neue Freundschaften auf. Liz wirkt zum Zeitpunkt des Interviews wie eine selbstbewusste junge Frau, die konkrete Pläne für ihre Zukunft hat.

Mias Biografie ist wiederum stark von Diskontinuitätserfahrungen geprägt, da sie berichtet, bereits vor dem Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung biografische Disruptionen erlebt zu haben, die sowohl den außerschulischen Bereich des Wohnens, der Familie sowie der Schule betreffen. Darüber hinaus erzählt sie von einem Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Individuelle biographische Vorerfahrungen	hemmend; Diskontinuität	←	→	förderlich, Kontinuität
---	----------------------------	---	---	----------------------------

Tabelle 25: Dimensionierung individuelle biographische Vorerfahrungen

Neben diesen individuellen biographischen Vorerfahrungen spielen auch die **familiären Bedingungen** eine Rolle.

Diese sind in Oles Fall insofern relevant, dass seine Eltern ihm zufolge ‚von Anfang an‘ gewollt hätten, dass er eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besucht. Gleichzeitig geht aus dem Interview hervor, dass Ole die Beziehung zu seinen Eltern als positiv erlebt. Ausgehend von den Schilderungen Oles nehmen seine Eltern angesichts ihrer Favorisierung der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung diese Zuordnung für ihren Sohn trotz der Implikation einer geistigen Behinderung Oles nicht als problematisch wahr.

Auch Bea stellt ihren Elternteil 1 als Vertrauensperson dar, an die sie sich beispielsweise auch mit dem Anliegen des Wunsches nach einem Schulwechsel wenden kann. Zu ihren Geschwistern hat Bea ein ebenso gutes Verhältnis, das sich durch den Schulwechsel und der damit verbundenen Zuschreibung einer geistigen Behinderung nicht verändert hat. Insofern nimmt Bea, wie auch Ole, ihre familiären Bedingungen als unterstützend wahr.

Die familiären Bedingungen von Liz lassen sich dagegen nur uneindeutig und vage rekonstruieren, was zum Teil auch der Sprachbarriere im Interview geschuldet ist.

Ihre Eltern verlassen sich auf die Beratung der schulischen Institutionen (siehe Kapitel 3.8) und sehen Liz, so zumindest ihre Darstellung, in der Verantwortung ‚etwas für ihr Leben zu tun‘. Einerseits kann hierbei vor dem Hintergrund der Studienlage zu Bildungsgangentscheidungen zwar auf die bei gleichem schulischen Leistungsstand generell höheren Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationsgeschichte für die eigenen Kinder verwiesen werden (vgl. Dollmann 2019, 13), andererseits ist hier aber vor allem die Frage zu stellen, ob die Zuweisung des Förderbedarfs im Fall von Liz „auch auf Sprachbarrieren zwischen Fachkräften und Kindern sowie deren Eltern im Feststellungsverfahren zurückzuführen ist“ (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 117). Dementsprechend kann bei Kindern und Jugendlichen „mit nicht-deutscher Familiensprache“ (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 9) oftmals nur unzureichend geklärt werden, ob für eine solche Zuweisung „allein Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen ausschlaggebend sind oder ob die Feststellung eines Förderbedarfs auch auf Sprachbarrieren zurückzuführen ist“ (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 9).

Ben beschreibt das Verhältnis zu seiner Vaterfigur eher ambivalent und benennt primär seine Mutter als eine Person, die für ihn eingestanden sei und versucht habe, den Schulwechsel zu verhindern. Die Gründe für dieses Vermeiden des Wechsels wurden im Interview nicht expliziert. Bezüglich der Zuweisung an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besteht ein Dissens hinsichtlich der Angemessenheit des diagnostischen Urteils, da Ben wiederholt betont, dass er nicht ‚behindert‘ sei und damit der Zuweisung des Förderschwerpunkt geistige Entwicklung indirekt widerspricht. Auch zeigt er eine gewisse Scham

über den Schulwechsel, da er zunächst den Kontakt zu seinen Freunden an seiner vorherigen Schule abbricht, um ‚die Sache privat‘ behandeln zu können. Ben nimmt außerdem das Verhalten bzw. die Handlungen seiner Mutter an einigen Stellen im Interview in Schutz. Er verdeutlicht zu Beginn des Interviews einen gewissen familiären Zusammenhalt durch positiv besetzte Unternehmungen der gesamten Familie im Freizeitbereich. Auch bezeichnet er den Umstand, seine Schwester an seiner früheren Schule regelmäßig auf dem Pausenhof zu begegnen, als „praktisch“ (Z. 270).

Mia stellt hier einen Sonderfall dar, da sie besonders auch im familialen Bereich Diskontinuität erfahren hat, seien es wechselnde Lebenspartner der Mutter, anschließende Unterbringung in Jugendhilfeeinrichtungen oder das Leben in einer Pflegefamilie. So gibt Mia an, dass sie so etwas wie eine Vertrauensperson gegenwärtig nicht habe. Die Pflegefamilie befürwortet den Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, ihr Geschwisterkind ärgert Mia allerdings regelmäßig, indem er/sie Mia als ‚behindert‘ bezeichnet. Mias familiäre Bedingungen sind daher insgesamt als eher belastend einzuordnen.

Die familialen Bedingungen von Ole und Bea sind hingegen unterstützend. Somit streckt sich das Kontinuum von unterstützenden hin zu belastenden familialen Bedingungen, wobei die im Fall von Ben vorzufindende ambivalente Qualität der familialen Bedingungen zwischen jenen beiden Polen zu verorten ist.

Auch die bereits thematisierte biographische (Dis-)Kontinuität der Familienstruktur lässt sich als Dimensionierung der familiären Bedingungen ansehen. So weist jene im Fall von Ole und Ben ein gegenüber der Situation von Mia ungleich größeres Maß an Konstanz auf, da beide kontinuierlich in ihren Familien leben und zumindest im Interview nicht von einschneidenden lebensverändernden Umständen berichten. Doch auch die anderen beiden Jugendlichen, Liz und Bea, erleben insofern Disruption im Kontext der Familie, als dass sich durch die Migration im Fall der ersten ihre Lebensumstände erheblich wandeln, während sich im Fall der letzteren durch den Tod eines Elternteils die Struktur der Familie selbst radikal verändert.

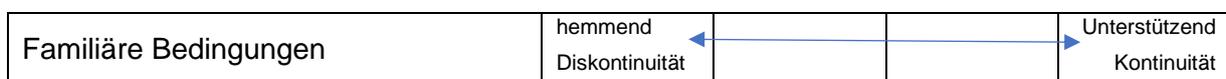


Tabelle 26: Dimensionierung familiäre Bedingungen

Die **einschneidenden Lebensereignisse** sind eine weitere Bedingung, die sich potenziell darauf auswirkt, wie die Jugendlichen mit ihrem ‚Grenzgänger*in‘-Sein umgehen. Als solche Ereignisse sind wie bereits dargestellt die Migration der Familie von Liz sowie der Tod eines Elternteils im Fall von Bea einzuordnen. Daneben können auch die von Mia berichteten Diskontinuitätserfahrungen, das Leben in einer Pflegefamilie sowie der Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie als einschneidende Ereignisse aufgefasst werden, auf die die Jugendlichen selbst nur bedingt bis keinen Einfluss haben.

<p>Einschneidende Lebensereignisse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Migration - Leben in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe - Verlust eines Elternteils 	<p>nicht vorhanden</p>			<p>vorhanden</p>
---	------------------------	--	--	------------------



Tabelle 27: Dimensionierung einschneidende Lebensereignisse

16.1.6 Die Perspektiven

Im Folgenden werden die Aspekte der Perspektiven der Jugendlichen dargestellt, von denen die Jugendlichen in den Interviews berichten.

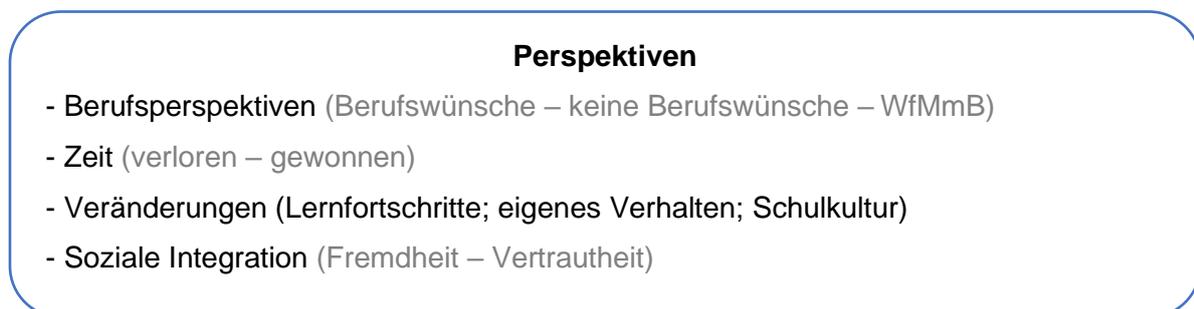


Abbildung 11: Überblick Perspektiven

Die Jugendlichen setzen sich im Verlauf ihres Heranwachsens sowie durch die berufsvorbereitenden Unterrichtsinhalte mit ihrer beruflichen Zukunft auseinander und absolvieren in der Regel Praktika. Mindestens eins dieser Praktika findet in den Werkstätten für Menschen mit Behinderung statt (vgl. NRW 2022 GG, 18). Somit werden die Jugendlichen durch ihre Beschulung zwangsläufig mit ihren **Berufsperspektiven** konfrontiert.

Die interviewten Jugendlichen nannten bereits recht konkrete Berufsvorstellungen bzw. zumindest einen Bereich, indem sie sich das Arbeiten vorstellen können. Es wurden Berufswünsche wie spezifische handwerkliche Berufe, Kinderpfleger*in, Erzieher*in, oder beispielsweise eine Arbeit mit Tieren genannt. Auffällig ist hierbei, dass all diese konkreten Berufe außerhalb der Institutionen liegen, die speziell für Menschen mit Behinderung sind. Ben hatte zum Zeitpunkt des Interviews noch keine konkrete Vorstellung von seiner späteren Arbeit, gab aber deutlich zu erkennen, dass er sich berufliche Normalität wünscht und sich unter keinen Umständen vorstellen könne, in einer solchen Werkstatt für Menschen mit Behinderung zu arbeiten. Eine Varianz dieses Aspekts konnte durch den Fall Max aufgedeckt werden, der auf die Frage nach Berufswünschen zwar einen handwerklichen Beruf nennt, sich aber als einziger auch vorstellen kann, in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung zu arbeiten. Er sieht hierbei den Vorteil, sich zunächst mehrere Arbeitsbereiche anschauen zu können und nicht täglich die gleiche Arbeit verrichten zu müssen.

Die Dimension, auf derer die Jugendlichen also verortet werden können, wäre demnach der ausgeprägte Wunsch nach beruflicher Normalität bis hin zum Wunsch nach einer Arbeit in einer sog. Werkstatt für Menschen mit Behinderung.

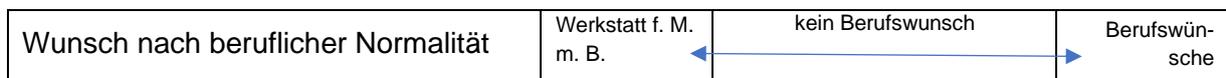


Tabelle 28: Dimensionierung Wunsch nach beruflicher Normalität

An Mias Fall wird ein weiterer Aspekt bezüglich der beruflichen Zukunft deutlich. Laut Mia war ein Grund für ihren Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, dass sie so ‚mehr Zeit‘ haben würde, um sich auf das nachschulische Leben vorzubereiten, obwohl sie gleichzeitig angibt, konkrete Vorstellungen zu haben, für die sie aber die Zulassungsvoraussetzungen, einen Hauptschulabschluss, noch nicht erfüllt. So gibt sie an, mit der Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung **Zeit** gewonnen zu haben. Mia wäre anderenfalls, also an einer Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, nach dem zehnten Schulbesuchsjahr entlassen worden. Im Vergleich dazu kann sie an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bis zum Alter von 18 Jahren bzw. nach dem dreizehnten Schulbesuchsjahr bleiben und ‚gewinnt‘ damit zwei bis drei Schuljahre.

Mia berichtet demnach explizit von Zeit, die sie durch den Wechsel gewonnen habe, wohingegen Liz von ‚verlorener Zeit‘ spricht. Konkret sagt sie, sie habe ‚fast vier Jahre verloren‘. Liz sieht sich selbst immer wieder im interindividuellen Vergleich zu ihren Freund*innen in ihrem Heimatland sowie zu ihren Geschwistern, die bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben, während Liz ihre Schulzeit an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beendet. Das Kontinuum erstreckt sich dementsprechend von gewonnener bis hin zu verlorener Zeit.



Tabelle 29: Dimensionierung Zeit

Die Jugendlichen benennen darüber hinaus konkrete **Veränderungen**, die sie durch die Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erlebt haben. Auch hier handelt es sich um retrospektive Konstruktionen der Jugendlichen und nicht um eine Untersuchung, die zwei Interviewzeitpunkte nutzt, um konkret die ‚Veränderungen‘ zu untersuchen.

Eine Veränderung bezieht sich auf die Lernfortschritte, die die Jugendlichen selbst verzeichnen, eine weitere bezieht sich auf die Wahrnehmung/Reflexion des eigenen Verhaltens und die dritte Veränderung, die von den Jugendlichen genannt wird, ist die Wahrnehmung einer veränderten Schulkultur. Die Jugendlichen berichten alle in verschiedenen Formen von einem **Lernfortschritt** an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Kontrast zu ‚Lernschwierigkeiten‘ oder problembehaftetem ‚Lernverhalten‘ an deren vorherigen Schulen. So ist zu beobachten, dass alle Jugendlichen bezüglich ihrer vorherigen Schule in

irgendeiner Weise von Schwierigkeiten oder Problemen beim Lernen berichten, die bereits in Kapitel 16.1.2 ausgeführt wurden. An der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hingegen berichten alle Jugendlichen von Lernfortschritten, wenn auch in verschiedenen Bereichen. So geht Liz darauf ein, dass sich ihr Selbstbewusstsein insofern verändert habe, als dass sie sich nun traue, auf andere Personen zuzugehen und diese anzusprechen. Auch benennt sie ihre verbesserten sprachlichen Fähigkeiten. Wie bereits erwähnt sieht Liz die Beschulung an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aber auch ambivalent, da sie einerseits ihre eigenen Fortschritte verzeichnet und andererseits eben nicht als ‚Behinderte‘ gesehen werden möchte. Bea berichtet von Fortschritten in den Lernbereichen Mathematik und Deutsch und auch Mia erzählt, im Bereich Mathematik Lernzuwächse zu haben und sich insgesamt besser konzentrieren zu können, was sie allerdings auch mit der Einnahme von Medikamenten in Verbindung bringt und nicht ausschließlich auf ihre veränderte schulische Situation zurückführt. Bea hält zusammenfassend fest, dass sie mehr Fortschritte in verschiedenen Lernbereichen gemacht habe. Ben hält sich eher bedeckt, betont aber, dass er eine positive Veränderung bezüglich seiner Lernschwierigkeiten wahrgenommen habe. Ole beschreibt die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung mit der Aussage, ‚dass du gefördert wirst, egal, welche Schwierigkeitsstufe du hast‘. Vor dem Hintergrund der Bemänglung unzureichender Förderung an seiner vorherigen Schule impliziert Ole damit recht deutlich seine ungleich größere Zufriedenheit mit den schulischen Lernangeboten an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Zudem geht aus den Interviews hervor, dass das schulische Lernen im Kontext der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht mehr als problematisch bezeichnet wird.

Eine weitere Veränderung, die von Bea explizit benannt wird, ist ihr **eigenes Verhalten**. So reflektiert sie, dass sie an ihrer vorherigen Schule durchaus aggressiv gewesen sei und Angst hatte, und bezieht dies direkt auf ihre Mobbing Erfahrungen. An der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erlebt Bea kein Mobbing mehr, konnte Freundschaften aufbauen und resümiert, dass sie insgesamt ‚freundlich geworden‘ sei. Auch Mia benennt den Aspekt des veränderten Verhaltens bzw. Gemütszustands. So erzählt sie, dass sie vor allem in ihrem häuslichen Umfeld ruhiger geworden sei. Auch hier ist ein Einfluss der Medikation nicht auszuschließen.

Die letzte Veränderung, die die Jugendlichen, besonders die Jugendlichen mit früheren Mobbing Erfahrungen, als Veränderung wahrnehmen, ist die **Schulkultur**, also der Umgang der Schüler*innen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung untereinander. Mia, Ole und Bea erleben kein Mobbing an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, und Ole geht besonders auch auf die generelle Umgangs- und Sprechweise ein, die er als deutlichen Kontrast der jeweiligen Schulen wahrnimmt. Bea gibt an, dass sie sich an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wohl und vor allem auch

akzeptiert fühlt. Auch hier kann zusätzlich auf den Fall Tim eingegangen werden, der an seiner vorherigen Schule von massiven Mobbing Erfahrungen und körperlicher Gewalt berichtet. An der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gibt er an, dass es zunächst einige Zeit gedauert habe, bis er kein Mobbing mehr erfahren habe, impliziert also, dass er in seiner anfänglichen Zeit an der neuen Schule erneut gemobbt wurde. Auffällig ist in seinen Ausführungen, dass er bezüglich der vorherigen Schule viele drastische Beispiele angibt und seine Mobbing Erfahrungen teils detailliert ausführt. Seine Schilderungen hinsichtlich des Mobbing an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fallen dagegen recht vage aus. Neben einer anfangs empfundenen allgemeinen Ablehnung und Beleidigungen durch seine Mitschüler*innen benennt er nur einen konkreten Vorfall näher, bei dem Mitschüler ihm auf der Klassenfahrt einen Streich mit Juckpulver gespielt haben. Die Schüler*innen, von denen dieser Vorfall ausging, seien jedoch kurz darauf seine Freunde geworden. Bei Ben sind es weniger die Mitschüler*innen oder der Umgang miteinander, sondern vielmehr das Vertrauensverhältnis, welches er im Kontrast zu seinen berichteten früheren Erfahrungen nun zu den Lehrpersonen aufbauen konnte, was er als erkennbar positive Veränderung berichtet.

Veränderungen - Lernfortschritte - eigenes Verhalten - Schulkultur	Nicht vorhanden			vorhanden
---	-----------------	--	--	-----------

Tabelle 30: Dimensionierung Veränderungen

Ein letzter Aspekt ist die **soziale Integration** an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die sich auf dem Kontinuum Fremdheitserfahrung bzw. Vertrautheit äußern kann. So ist bei Ben und Liz zu beobachten, dass sie sich in den Förderschulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht zugehörig, also fremd fühlen. Dies äußert sich bei Ben beispielsweise in der Aussage, dass in seiner Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ‚nicht viele normale Leute drin‘ seien. Und auch Liz äußert, dass sie sich ‚komisch‘ fühle und ‚nicht dafür‘, also nicht für die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geeignet sei. Das Fremdheitsgefühl führt letztlich dazu, dass sich sowohl Ben als auch Liz zu keinem Zeitpunkt der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vollständig zugehörig fühlen. Beide haben die Situation für sich dennoch akzeptiert. An dieser Stelle kann auch auf Schütz (2002) Bezug genommen werden, wobei das Gefühl persistierender Fremdheit dafürspricht, dass Liz und Ben die von ihm beschriebene Krise gerade nicht vollständig auflösen können.

Ole und Bea hingegen betonen, dass sie ‚von Anfang an gut aufgenommen‘ worden seien, sich also von Beginn an akzeptiert gefühlt haben, weswegen sie auch von keinerlei Fremdheitserfahrungen berichten.

Fördermöglichkeiten	Überforderung			adäquate Unterstützung
Lernschwierigkeiten/Lernverhalten	geringes Maß			hohes Maß
Herausforderungen der Unterrichtssprache Deutsch	geringes Maß			hohes Maß
schulstrukturelle Situation	unpassend			passend

Tabelle 32: Muster Sprachliche Herausforderungen – subjektive Problemanalyse

Die Herausforderungen der deutschen Unterrichtssprache stellen dabei aus der Perspektive der Betroffenen jenes zentrale Problem dar, welches letztlich zu ihrer Überweisung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geführt hat. Ziel ihrer Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sei daher nach Angabe der Jugendlichen, die deutsche Sprache zu lernen. Die Jugendlichen berichten vor allem davon, sich an ihren vorherigen Schulen zugehörig gefühlt zu haben. Es bleiben also sowohl die Widerstandshaltung als auch die Mobbing Erfahrungen aus.

Zudem geben die beiden an, dass eine generelle Förderung an ihrer vorherigen Schule stattfand, wobei sie die schulstrukturellen Bedingungen weder als besonders fördernd noch eindeutig hemmend beschrieben haben, weshalb auch beim Aspekt Fördermöglichkeiten die beiden mittleren Felder markiert sind.

Die sprachlichen Schwierigkeiten führen aus Sicht von Lea und Liz letztlich zu ihrem jeweiligen Schulwechsel, wobei der Wechsel im engeren Sinne die folgenden Ausprägungen aufweist:

Wechselerleben/Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins	Dimension und Ausprägung			
	←—————→			
Schlüsselerlebnis	einschneidend			Nicht einschneidend
Subjektiv empfundenes Tempo	(zu) schnell			(zu) langsam
Transparenz über Zuweisungsprozess	intransparent			transparent
Beteiligung am Wechsel	niedrig			hoch
Initiator*in des Wechsels	selbstbestimmt			fremdbestimmt

Tabelle 33: Muster Sprachliche Herausforderungen – Wechselerleben/Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins

Den Schulwechsel selbst initiierten in beiden Fällen die Lehrkräfte der abgebenden Schule, die Eltern wurden jeweils in einem Elterngespräch über den Schulwechsel ihrer Kinder informiert, wobei hier zu bedenken ist, dass migrationsbedingte Sprachbarrieren die Aufklärung der Eltern über die Situation ihrer Kinder potenziell erschwert haben können (vgl. hierzu Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 117). Laut den Jugendlichen war der Prozess des Wechsels für sie von hoher Intransparenz gekennzeichnet, der Prozess wurde als eher schnell sowie die Beteiligung am Prozess als gering empfunden. Auch das sog.

davon, dass sie selbst in der Klassengemeinschaft teilweise die Rolle einer erwachsenen Helfer*in wie beispielsweise einer FSJler*in einnehmen und dementsprechend auch zur Unterstützung ihrer Mitschüler*innen ‚eingesetzt‘ würden. Dies hängt eng mit der Darstellung der vermeintlichen Fremdperspektiven zusammen, die insofern auf die Jugendlichen unterstützend wirkt, als dass sie von den Lehrkräften der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vermittelt bekommen, aufgrund ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit nicht zur restlichen Schüler*innenschaft zu gehören und daher an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ‚falsch‘ zu sein. Durch eine solche Haltung der Lehrer*innen der Förderschule sehen sich die Jugendlichen zusätzlich in der selbst wahrgenommenen Inadäquanz des Besuchs der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bestärkt. Die Begrifflichkeiten ‚Behinderung‘ bzw. ‚behindert sein‘ fassen beide als beleidigend auf und geben an, die Nutzung dieser Begrifflichkeiten selbst zu vermeiden.

Liz hält den Kontakt zu ihren früheren Freund*innen aufrecht und beide versuchen die Schule, die sie zum Interviewzeitpunkt besuchen, zu verheimlichen. Lea berichtet von einem überdauernden Kontakt zu einem Familienmitglied ihres Alters, das eine Regelschule besucht. Sie geben an, dass ihre Täuschung bislang erfolgreich umgesetzt werden konnte, aber dennoch oft die Gefahr besteht, beispielsweise bei Ausflügen mit der Schulklasse gesehen zu werden oder auch, wie im Fall von Lea, das Bedürfnis zu haben, entsprechend früher aus dem Bus auszusteigen, um nicht gesehen zu werden. Letztlich leben sie, um es mit Goffman (1967) auszudrücken, permanent mit der ‚Angst gesehen zu werden‘. In der Aufrechterhaltung der vorherigen Freundschaften versuchen beide, diese Art der subjektiv empfundenen Normalität aufrechtzuerhalten.

Insgesamt münden diese Strategien in den folgenden Perspektiven, die die Jugendlichen für sich sehen:

Perspektiven	Dimension und Ausprägung			
	←—————→			
Berufsperspektiven	Werkstatt f. M. m. B.	keine Berufswünsche		Berufswünsche
Zeit	verloren			gewonnen
Veränderungen - Lernfortschritt - Eigenes Verhalten - Schulkultur	nicht vorhanden			Möglichkeit des Lernens vorhanden
Soziale Integration	Fremdheit			Vertrautheit

Tabelle 36: Muster Sprachliche Herausforderungen – Perspektiven

Beide Jugendliche fühlen sich an der neuen Schule zunächst fremd, was Liz durch das Wort ‚komisch‘ ausdrückt. Auch Lea äußert, sie wolle lieber „mit anderen Kindern sein“ (Lea, Z. 194).

Beide arrangieren sich aber nach einiger Zeit mit ihrer Situation und berichten von individuellen Lernfortschritten, die sie für sich ausmachen.

Besonders Liz äußert explizit, dass sie durch die Jahre an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Zeit verloren habe, wobei sie wiederholt den Vergleich zu ihren Freund*innen und Geschwistern zieht. Lea äußert, dass sie zunächst die Schule beenden, ein Praktikum absolvieren und eine Arbeit aufnehmen wolle. Sie spricht dabei weder von verlorener noch von gewonnener Zeit. Bezüglich ihrer Vorstellungen von ihrem Leben nach der Schule wird deutlich, dass beide sich einen Lebensentwurf vorstellen, der weitgehend den gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen von Erwerbsarbeit entspricht, also außerhalb der Institutionen liegt, die speziell für Menschen mit Behinderungen vorgesehen sind.

16.2.2 Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Mobbing Erfahrung

Ein weiteres Muster, das in den Fällen Ole, Bea, Tim und teilweise bei Mia entdeckt werden konnte, ist die Bewältigung des Schulwechsels in Zusammenhang mit Mobbing Erfahrungen der Jugendlichen als subjektiv zentrales Problem, das in Zusammenhang mit dem Schulwechsel steht. Das erlebte Mobbing beschreiben alle als hoch belastend, dementsprechend berichten sie davon, sich der institutionellen Peerkultur an ihren vorherigen Schulen nicht zugehörig zu fühlen. Sie empfinden dort eine völlige soziale Isolation und finden maximal in Opfergemeinschaften etwas Rückhalt. Daraus ergibt sich, dass die jugendlichen ‚Grenzgänger*innen‘ vermehrt eine Art der Rückzugshaltung einnehmen, wie in Fall von Bea, die von Angst berichtet oder auch Ole, der so starke Bauchschmerzen hat, dass er nicht zur Schule gehen kann. Mia und Tim geben dabei an, im Rahmen des Mobbing auch körperliche Gewalt durch andere Schüler*innen erfahren zu haben.

Besonders Ole und auch Mia fühlten sich in ihrer vorherigen Schule nicht angemessen gefördert und beschreiben, dass sie Aufgaben ohne Unterstützung lösen sollten, wozu sie sich nicht in der Lage gesehen haben. In der vorherigen Förderschule wird also die Förderung insgesamt als eher unangemessen wahrgenommen, weshalb die Jugendlichen auch Situationen beschreiben, in denen sie sich überfordert gefühlt haben. Die Lernschwierigkeiten sind in den Fällen von Mia und Ole daher als hoch zu bezeichnen, wohingegen Bea im Interview zunächst überrascht reagiert und letztlich nur von teilweise vorhandenen Konzentrationsschwierigkeiten spricht. Auch die strukturellen Bedingungen, wie beispielweise Hausaufgaben erledigen zu müssen, wurde als unpassende Belastung erlebt.

Von sprachlichen Herausforderungen, wie sie beim Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit sprachlichen Herausforderungen als Hauptmerkmal aufgegriffen wurden, berichten die Jugendlichen mit Mobbing Erfahrungen hingegen nicht.

Subjektive Problemanalyse	Dimension und Ausprägung			
	←—————→			
Mobbingerfahrung	massiv/belastend			nicht erlebt/nicht berichtet
Institutionelle Peerkultur	ausgeschlossen			zugehörig
Widerstandshaltung	fehlend			ausgeprägt
Verhängte Sanktionen	unwesentlich			wesentlich
Fördermöglichkeiten	Überforderung			adäquate Unterstützung
Lernschwierigkeiten/Lernverhalten	geringes Maß			hohes Maß
Herausforderungen Unterrichtssprache Deutsch	geringes Maß			hohes Maß
Schulstrukturelle Bedingungen	unpassend			passend

Tabelle 37: Muster Mobbingverfahren – subjektive Problemanalyse

Das Hauptmerkmal der hoch belastenden Mobbingverfahren führt bei den Jugendlichen dazu, dass sie sich selbst als Initiator*innen des Wechsels präsentieren, wobei ihre Absicht mehr darin besteht, der Situation an ihrer aktuellen Schule zu entkommen, als darin, gezielt an eine Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu wechseln. Dennoch ist das Schlüsselereignis hier eines, in dem die Jugendlichen für sich selbst feststellen, dass sie die Schule wechseln möchten, und das als solches von den intensiven Mobbingverfahren geprägt ist. Dieses Schlüsselereignis ist, besonders bei Bea und Tim, als einschneidend zu bezeichnen und entwickelt sich bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Jugendlichen sich aufgrund des Mobbing zu einem Wechsel der Schule veranlasst sehen. Dementsprechend wird auch das subjektiv empfundene Tempo des Wechsels als ‚eher langsam‘ bzw. sogar ‚zu langsam‘ bezeichnet. Die Beteiligung der Jugendlichen am Prozess ist insofern als ‚eher mittel‘ gekennzeichnet, als dass beispielsweise Bea und Ole zwar berichten, mit ihren Eltern über den Schulwechsel gesprochen zu haben und der Impuls für den Wechsel von ihnen selbst ausging, so dass sie zumindest partiell an diesem beteiligt waren. Der Zuweisungsprozess selbst war den Jugendlichen dennoch nicht geläufig und damit eher intransparent bis völlig intransparent.

Wechselerleben/Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins	Dimension und Ausprägung			
	←—————→			
Schlüsselerlebnis	Nicht einschneidend			einschneidend
Subjektiv empfundenes Tempo	(zu) schnell			(zu) langsam
Transparenz über Zuweisungsprozess	intransparent			transparent
Beteiligung am Wechsel	niedrig			hoch

Informationsmanagement	Verheimlichung			offener Umgang
vorherige Freundschaften	Kontaktabbruch			Aufrechterhaltung
Darstellung (vermeintlicher) Fremdperspektiven	hemmend			unterstützend

Tabelle 40: Muster Mobbingerfahrungen – Bewältigungsstrategien

Die Jugendlichen fühlen sich an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dauerhaft akzeptiert. Mia berichtet davon, Zeit durch die veränderte Beschulung gewonnen zu haben, während die anderen Jugendlichen nicht auf diese Dimension eingehen. Daher sind bei den Feldern im Folgenden die Mitte bzw. das rechte Ende des Spektrums (gewonnene Zeit) markiert.

Die Jugendlichen mit Mobbingerfahrung berichten auch davon, dass sie Fortschritte in schulischen Bereichen verzeichnen konnten, sich also verbesserte Lernmöglichkeiten für sie bieten. Zudem erzählen sie, dass sich ihr eigenes Verhalten in ihrer Selbstwahrnehmung zum Positiven verändert habe. Ebenso empfinden sie mitunter eine Verbesserung des generellen Umgangs der Schüler*innen untereinander.

Perspektiven	Dimension und Ausprägung			
	←—————→			
Soziale Integration	Fremdheit			Vertrautheit
Zeit	verloren			gewonnen
Veränderungen - Lernfortschritte - Eigenes Verhalten - Schulkultur	nicht vorhanden			Veränderung vorhanden
Berufsperspektiven	Werkstatt f. M. m. B.	keine	Berufswünsche	Berufswünsche

Tabelle 41: Muster Mobbingerfahrungen – Perspektiven

Bezüglich des letzten Aspekts, der Berufsperspektiven, lässt sich festhalten, dass alle Befragten mit Mobbingerfahrung den Wunsch nach beruflicher Normalität teilen. Die Jugendlichen, Mia, Ole und Bea haben konkrete Berufswünsche, wobei Ole anstrebt, sein Ziel durch den weiteren schulischen Werdegang auf einem Berufskolleg zu verfolgen. Tim äußert, dass er noch keine Idee für sein nachschulisches Leben habe. Die Möglichkeit eines Arbeitsplatzes in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung bzw. in behindertenspezifischen Institutionen erwähnen die Jugendlichen in den Interviews nicht.

16.2.3 Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen

Neben den bereits ausgeführten Bewältigungsmustern konnte ein drittes Muster identifiziert werden, das vorrangig auf Ben und Max und teilweise auch auf Mia zutrifft.

Bezeichnend für dieses Bewältigungsmuster ist dabei vor allem, dass der Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in einen logischen Zusammenhang mit vorangehenden schulischen Sanktionen gestellt wird, sodass es seitens der Jugendlichen den Eindruck erweckt, als sei der Wechsel selbst letztlich als sanktionierende Maßnahme zu begreifen.

In Bens Fall lässt sich dabei eine tendenzielle Widerstandshaltung gegenüber einer bestimmten Lehrkraft ausmachen. Aus Sicht von Ben war das Verhalten dieser Lehrkraft ihm gegenüber derart unangemessen, dass es ihm nicht möglich war, eine tragfähige Beziehung zu dieser aufzubauen. Er recurriert dabei auch auf fehlendes Vertrauen zu dieser Lehrkraft. Diesen Topos des Vertrauens bzw. des fehlenden Vertrauens zu den vorherigen Lehrkräften greift auch Max auf. Den Interviews von Ben und Max ist zu entnehmen, dass sich die Sanktionen, die sie erlebt haben, sukzessive gesteigert haben. Ben wurde zunächst zeitweise aus dem Unterricht ausgeschlossen, musste Strafarbeiten erledigen und wurde dann für mehrere Tage vom Unterricht ausgeschlossen. Der Schulwechsel stellt aus Bens Sicht den letzten Schritt der zunehmend ansteigenden Intensität der Sanktionen, die besagte Lehrkraft ihm gegenüber verhängte, dar. Auch Max berichtet von einer solchen Steigerung, beginnend bei Strafarbeiten, über temporäre Ausschlüsse hin zum Schulverweis und der Mitteilung, dass er ‚schulunfähig‘ sei. Diese Schulunfähigkeit, die sich laut Max durch den Ausschluss aus der Schule für den Zeitraum eines Jahres erstreckte, wurde dann aufgehoben, sodass er an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wieder ‚eingeschult‘ werden konnte. Für das Bewältigungsmuster der Jugendlichen mit Sanktionserfahrungen ergibt sich damit die spezifische Situation, dass die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Sicht der Jugendlichen die von Foucault beschriebene Funktion der Schandklasse erfüllt. Da sowohl Ben als auch Max zuvor jedoch bereits eine separierte Förderschule besucht haben, der ihrerseits die Funktion einer solchen Schandklasse gegenüber dem Regelschulsystem attestiert werden kann, stellt die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hier also eine Schandklasse zweiter Ordnung, gewissermaßen eine ‚Schandklasse der Schandklasse‘ dar, in der die maximale Sanktion durch Ausschluss aus der Normalität und Zuschreibung des Anormalen erreicht ist.

Ben beschreibt seine widerständige Haltung damit, sich an seiner vorherigen Schule gegen alles gewehrt zu haben. Dieser Widerstand äußert sich in externalisierender Weise. Mia erwähnt ebenfalls Sanktionen, die ihr gegenüber wegen ihres eigenen Widerstands (gegen das Mobbing) ausgesprochen wurden. Auch dieser Widerstand gegen das Mobbing ihrer Mitschüler*innen hat sich bei ihr externalisierend gezeigt. Eine Hauptursache für den Schulwechsel ist im Fall von Mia (neben den Mobbing Erfahrungen) und Ben also, dass sie sich externalisierend gegen Personen in ihrem schulischen Umfeld gewandt haben, und dabei entweder Personen körperlich angegriffen oder Gegenstände beschädigt haben. Es kann, wie Mias Fall zeigt, eine

Ben und Mia berichten von eher großen Schwierigkeiten bezüglich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit bzw. auch ihres Lernverhaltens. Dabei weisen sie allerdings nicht direkt, wie etwa die Jugendlichen, auf die das Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Mobbingerefahrungen zutrifft, den Lehrkräften eine Mitschuld an ihren Schwierigkeiten zu, sondern merken ein Gefühl von Überforderung an. Max hingegen geht nicht auf Lernschwierigkeiten ein und berichtet in diesem Zusammenhang von Unterrichtsstörungen seinerseits (vgl. Max, Z. 346-350). Seine Äußerung, dass das Lernen an der vorherigen Schule „sehr gut“ (Max, Z. 360) gewesen sei, relativiert er an späterer Stelle im Interview, weshalb seine Angabe hier als eher fragwürdig einzuordnen ist. Bezüglich der strukturellen Bedingungen äußert sich vor allem Max, der darauf eingeht, dass an seiner vorherigen Schule das Maß an Pausen für ihn nicht passend war. Dieses Maß ist offenbar an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ungleich größer, sodass die strukturellen Bedingungen für ihn an seiner vorherigen Schule als eher unpassend bezeichnet werden können. Bei Ben sind keine Äußerungen zu erkennen, die sich auf die strukturellen Bedingungen beziehen, weshalb sie als neutral angesehen werden.

Aufgrund der subjektiven Wahrnehmung einer inkrementellen Eskalation der verhängten Sanktionen ist vor allem der Ausschluss aus der Schulgemeinschaft als Schlüsselereignis besonders präsent. Es kann daher auch als einschneidend eingeordnet werden. Im Fall von Max war es neben dem Schulverweis auch die Information, dass er generell schulunfähig sei, welche seine Sichtweise auf den Wechsel erheblich prägt. Dementsprechend wird das subjektiv empfundene Tempo des Prozesses als zu schnell und intransparent wahrgenommen, eine Beteiligung am Wechsel bleibt letztlich offenbar aus. Als Initiator*innen wurden demgemäß auch die Lehrkräfte genannt, welche die entsprechenden Sanktionen ausgesprochen haben.

Wechselerleben/Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins	Dimension und Ausprägung			
	←—————→			
Schlüsselereignis	einschneidend			Nicht einschneidend
Subjektiv empfundenes Tempo	(zu) schnell			(zu) langsam
Transparenz über Zuweisungsprozess	intransparent			transparent
Beteiligung am Wechsel	niedrig			hoch
Initiator*in des Wechsels	selbstbestimmt			fremdbestimmt

Tabelle 43: Muster Sanktionserfahrungen – Wechselerleben/Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins

Bezüglich der Begleitumstände lassen sich dem Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen keine speziellen einschneidenden Lebensereignisse zuordnen.

16.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bewältigungsmuster

Den drei Bewältigungsmustern, die die jugendlichen ‚Grenzgänger*innen‘ zeigen, gehen verschiedene, entsprechend den jeweiligen Mustern spezifische, subjektive Problemanalysen voraus, wobei eine Gemeinsamkeit aller Interviewpartner*innen darin besteht, dass sie in irgendeiner Weise an ihren jeweiligen vorherigen Schulen von selbst wahrgenommenen Lernschwierigkeiten/Lernproblemen oder Problemen hinsichtlich ihres eigenen Lernverhaltens sprechen. Diese verschiedenen Ursachen führen zu einem unterschiedlichen Erleben des Wechsels im engeren Sinne, also verschiedenen subjektiven Bewertungen der Überweisung an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und den damit einhergehenden Implikationen für den eigenen schulsysteminternen Status. Die Jugendlichen, die zuvor an ihren Schulen von Mobbing betroffen waren und hierin eines der zentralen Probleme ihrer bisherigen Schulerfahrungen sehen, empfinden sich daher von Beginn an der neuen Mitschüler*innenschaft erheblich stärker zugehörig als jene Jugendlichen, die das Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen bzw. mit sprachlichen Herausforderungen aufweisen. Bezüglich der beiden letztgenannten Muster lässt sich feststellen, dass sie sich stattdessen vielmehr der institutionellen Peerkultur an ihren vorherigen Schulen zugehörig fühlten. Der Jugendliche Max ist bezogen auf den Übergang und auch die Abgrenzung vom Status des behindert-Seins wiederum eine Ausnahme, da er zwar vorrangig dem Bewältigungsmuster der Sanktionserfahrungen zuzuordnen ist, sich aber dennoch direkt der Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugehörig fühlt, bzw. die Erleichterung darüber, überhaupt wieder beschult zu werden, dies überlagert. Zudem wird bereits eines seiner Geschwisterkinder an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult.

Vor dem Hintergrund der verschiedenen Muster kann dabei insgesamt der Schluss gezogen werden, dass die jeweils spezifischen subjektiven Problemlagen Einfluss darauf haben, wie die Jugendlichen den Wechsel im weiteren Sinne erleben. Das individuelle ‚Grenzgänger*in‘-Sein stellt sich demnach für die Jugendlichenusterspezifisch dar.

Darüber hinaus lassen sich musterübergreifende Gemeinsamkeiten identifizieren, die bei den drei Bewältigungsmustern in ähnlicher Ausprägung ausfallen. So sehen sich nahezu alle der Jugendlichen selbst nicht als ‚behindert‘ an und sehen ihre berufliche Zukunft auf dem freien Arbeitsmarkt oder zumindest außerhalb der Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Auch hier stellt Max, wie bereits erwähnt, die einzige Ausnahme dar, da er über sich selbst sagt aufgrund seiner Lernschwierigkeiten auch zu einem gewissen Grad von Behinderung betroffen zu sein. Er selbst steht auch als einziger einer späteren Inanspruchnahme einer Betreuung sowie der Arbeit in Werkstätten für Menschen mit Behinderung offen gegenüber.

Alle der Jugendlichen berichten von einer veränderten Lernsituation, die offenbar dazu führt, dass sie in verschiedener Weise intraindividuelle Lernfortschritte verzeichnen oder sich ihr Verhalten insgesamt für sie in eine positive Richtung verändert hat.

16.4 Das Schwanken zwischen Normalität und Abweichung

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung, eine generelle Situation bei allen Jugendlichen beobachten lässt, die am ehesten als Schwanken zwischen Normalität und Abweichung beschrieben werden kann.

Für alle der drei identifizierten Bewältigungsmuster lässt sich damit beobachten, dass die Jugendlichen um jenes diskursive Konstrukt zu oszillieren scheinen, was sich mit Waldschmidt (1998) als Normalitätsgrenze bezeichnen lässt (siehe Kapitel 4.3).

So sind in den Interviews unabhängig vom jeweiligen Bewältigungsmuster wiederholt Äußerungen der Jugendlichen auffällig, die über den zu erwartenden sprachlichen Komplexitätsgrad seitens sog. Menschen mit geistiger Behinderung hinausgehen. Im Grunde gelingt es allen Interviewpartner*innen, ihre bisherige Schullaufbahn in einem sinnhaften Zusammenhang anzuordnen und zu präsentieren, wodurch sie ein für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ungewöhnlich hohes Maß verbal-narrativer Kompetenz aufweisen. Darüber hinaus zeigen einzelne Jugendliche außerdem komplexe kognitive Leistungen, wenn sie etwa wie Bea die Auswirkungen der Mobbing Erfahrungen auf ihr Leben reflektieren oder im Fall von Liz, die am Interview in deutscher Sprache teilnehmen kann, die für sie eine Fremdsprache darstellt, deren Erlernen generell im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von Seiten der Kernlehrpläne gar nicht vorgesehen ist (vgl. NRW 2022 SK). Auch Bens rhetorisches Geschick kann hierzu gezählt werden, welches sich bspw. in seiner Aussage, an seiner neuen Schule seien ‚nicht viele normale Leute‘, zeigt. Durch den Rückgriff auf eine Negation gelingt es ihm hier, einerseits euphemistische Sprachkonventionen einzuhalten, während er andererseits eine Fremdheit gegenüber seinen Mitschüler*innen ausdrückt. Seine Anwendung dessen, was sich im Anschluss an Bernstein (2022) als elaborierter Sprachcode (vgl. 8) bezeichnen lässt, weist Ben damit als kompetenten Sprecher aus, der solche linguistischen Umgangsweisen beherrscht, wie sie von der Institution Schule im Allgemeinen gefordert werden (vgl. Struger 2023, 23). Auf die Nutzung eines elaborierten Sprachcodes von Seiten der Jugendlichen wurde auch im Kontext der Falldarstellungen hingewiesen. Hierdurch gelingt es ihnen, sich durch ein hohes Maß sprachlicher Kompetenz im Rahmen des Interviews von der mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung einhergehenden Zuschreibung eingeschränkter kognitiver und kommunikativer Fähigkeiten performativ zu distanzieren, die Interviewsituation als solche also im Sinne einer Ressource der eigenen Selbstinszenierung zu nutzen.

Analog zu diesen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung un- bzw. außergewöhnlichen sprachlichen Fähigkeiten, die damit auch auf kognitive Leistungsvermögen schließen lassen, stellt auch das von den Jugendlichen berichtete Freizeitverhalten sowie deren Vorstellungen über die eigene nachschulische Zukunft gewissermaßen einen Bruch mit der durch die Zuweisung des Förderschwerpunkt geistige Entwicklung attestierten Abnormalität dar. Denn obwohl die interviewten Jugendlichen durch ihren Wechsel an die Förderschule mit

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und dem damit verbundenen Status geistiger Behinderung aus dem gesellschaftlichen Normalitätsspektrum fallen, zeigen sie im Kontrast hierzu mitunter beinahe (stereo-)typisch jugendliches Verhalten im außerschulischen Kontext.

So lassen sich Verhaltensweisen und Interessen ausmachen, die im Rahmen groß angelegter quantitativer Untersuchungen, wie etwa der SINUS-Jugendstudie (Calmbach et al. 2020), als paradigmatisch für das Jugendalter betrachtet werden.

In dieser Studie kann besonders auf den Abschnitt Freizeit und Interessen bezuggenommen werden, da in diesem Bereich einige Aspekte zusammengefasst sind, die die Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie vorrangig im Interviewabschnitt, der zum Beziehungsaufbau gedacht war und im Abschnitt der Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen, äußern:

„So bringen Jungen wie Mädchen ihre Freizeit mit Abstand am liebsten damit zu, ihre Freund*innen zu treffen und ‚draußen zu sein‘. Auch Sport (...) und Musik (...) nehmen in der Freizeit der meisten Jugendlichen viel Raum ein. Viele Teenager nutzen ihre Freizeit zudem, um Zeit mit der Familie zu verbringen (...)“ (Calmbach et al. 2020, 201, H. i. O.).

Bezüglich der Teilnehmenden der vorliegenden Studie ist demnach festzuhalten, dass bei allen acht Jugendlichen solche Aspekte zu finden sind. So nennt etwa Ben Sport als sein Hobby, und gibt an, dass er gerne Zeit mit seiner Familie verbringt, mit der er verschiedene Aktivitäten unternimmt, unter anderem gibt er an, dass sie auch zusammen ‚raus gehen‘.

Bei Liz zeigt sich unter anderem der Aspekt, dass sie sich in ihrer Freizeit hauptsächlich mit Freundinnen trifft und hobbymäßig backt, was in der SINUS-Studie besonders unter den Corona-Bedingungen als typische häusliche Aktivität von Jugendlichen genannt wird (vgl. Calmbach et al. 2020, 597).

Das Freizeitverhalten der interviewten Jugendlichen weist außerdem einen gegenüber einem Großteil der Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weitaus höheren Grad der Autonomie auf. So zeigen etwa Gaupp et al. (2021) auf, dass Jugendliche in diesem Förderschwerpunkt aufgrund oftmals langer Fahrtwege und potenziellen therapeutischen/ärztlichen Behandlungen im Nachmittagsbereich generell weniger freie Zeit zur Verfügung haben (vgl. 14). Wenngleich Jugendliche mit sog. geistiger Behinderung dabei zwar im Allgemeinen die gleichen Wünsche und Freizeitinteressen aufweisen, realisieren sie diese dennoch in einem geringeren Maß als andere Jugendliche bzw. sind hierfür auch stärker auf Unterstützung durch Familienmitglieder oder Dienstleistende angewiesen (vgl. ebd., 15).

Die interviewten Jugendlichen lassen jedoch erkennen, dass sie kognitiv und kommunikativ durchaus in der Lage sind, freundschaftliche Beziehungen weitgehend eigenständig im Freizeitbereich zu pflegen. Auch berichten sie größtenteils von selbstgewählten Hobbies, denen sie nach bzw. außerhalb der Schule nachgehen. Auffällig ist dabei, dass die weiblichen Teilnehmer*innen tendenziell eher weiblich konnotierten Freizeitaktivitäten wie etwa Backen und Telefonieren (Liz), das Treffen von Freund*innen in einem Einkaufszentrum (Lea) oder auch Tanzen (Mia) bzw. der Pflege eines Haustiers (Bea) nachgehen, während die männlichen

Jugendlichen sich eher für männlich konnotierte Hobbies interessieren. Vor allem Sport wird dabei von mehreren Teilnehmern (Ben, Ole und Max) genannt. Auch das mit Freunden gemeinsame Besuchen eines Jugendtreffs (Tim) oder das Spielen von Videospiele (Max) zählen hier zu den berichteten Aktivitäten. Insgesamt kann demnach beobachtet werden, dass die Jugendlichen sich in ihrer Freizeitgestaltung nicht unerheblich an gesellschaftlich hegemonialen Geschlechterrollen orientieren und entsprechend konnotierte Interessen haben.

Auch in Hinblick der eigenen Wünsche für die berufliche Zukunft lassen sich große Ähnlichkeiten zwischen den hier interviewten ‚Grenzgänger*innen‘ und den generellen Trends unter Jugendlichen ausmachen. Diese zeichnen sich laut SINUS-Studie vor allem durch den Wunsch nach einer bürgerlichen Normalbiografie aus, die dort bestimmt ist durch einen stabilen Mittelstandsjob, eine feste Beziehung mit Kindern und Haustieren sowie dem Besitz eines Autos und Hauses, was wiederum unter den dort befragten Jugendlichen als ‚sehr bedeutsam‘ angesehen wird (vgl. Calmbach et al. 2020, 228).

Die berufliche Zukunftsplanung von Liz etwa, also der anvisierte Hauptschulabschluss als Voraussetzung einer späteren Wunschausbildung, stellt demnach, wenngleich für den Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung ungewöhnlich, für eine Jugendliche ohne Beeinträchtigung fast schon eine Banalität im Sinne einer Mindestqualifikation dar.

Teilweise benennen die Jugendlichen der vorliegenden Studie wie im Fall von Mia und Lea explizit den Wunsch, später mit einem Partner/einer Partnerin zusammenleben (vgl. Mia, Z. 447) bzw. heiraten zu wollen (vgl. Lea, Z. 481), was sich in der oben genannten festen Beziehung wiederfindet und gewissermaßen einen festen Bestandteil solcherart bürgerlicher Normalbiografien darstellt.

Dadurch entsteht zumindest hinsichtlich der individuellen Lebensentwürfe ein deutlicher Kontrast zu den generellen Tendenzen der tatsächlichen nachschulischen Lebensführung von Menschen mit sog. geistiger Behinderung, die nicht selten weit bis ins Erwachsenenalter hinein bei den Eltern wohnen bleiben. Auch andere, mittlerweile stärker etablierte Wohnformen wie die Heimunterbringung oder das ambulant unterstützte Wohnen (vgl. Fornefeld 2013, 180-181) unterscheiden sich ebenso deutlich von der hier beispielsweise von Mia und Lea skizzierten Vorstellung des eigenständigen Haushalts.

Bereits die Artikulation eines Gegenentwurfes hierzu kann insofern für Menschen mit geistiger Behinderung als ungewöhnlich betrachtet werden, als dass diese sich oftmals „weitestgehend kritiklos in gegebene Strukturen ein[fügen]“ (Trescher 2017, 242) müssen, also aufgrund fehlender kommunikativer Möglichkeiten „dazu tendieren, die sie umgebenden Lebensverhältnisse als gegeben zu akzeptieren, obwohl sie teilweise sehr unzufrieden sind“ (Trescher 2017, 242).

Kongruent hierzu äußern die Jugendlichen, teilweise mit Nachdruck, dass sie sich nicht vorstellen können in einer Einrichtung speziell für Menschen mit sog. geistiger Behinderung, wie

einer Werkstatt für behinderte Menschen zu arbeiten. Eine solche Einstellung ist dabei für junge Erwachsene im „Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung“ (Lindmeier & Schrör 2015, 150) durchaus nicht ungewöhnlich, da der mit der Tätigkeit in einer solchen Werkstatt einhergehende Status geistiger Behinderung von diesem Personenkreis generell negiert wird (vgl. Lindmeier & Schrör 2015, 153). Die Berufswünsche der interviewten Jugendlichen reichen stattdessen von handwerklichen Berufen über Erzieherin und Kinderkrankenschwester bis hin zu etwas vageren Vorstellungen, wie die Arbeit mit Tieren. Über die tatsächlichen Berufschancen von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit einem Abschluss der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gibt es zum aktuellen Zeitpunkt keine groß angelegten Überblicksstudien. In der Regel wechseln die Abgänger*innen dieser Schulen jedoch quasi-nahtlos in den Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen über, von dem aus sie anschließend dauerhaft in den sog. Arbeitsbereich der Werkstatt wechseln (vgl. Lindmeier & Schrör 2015, 152).

Untersuchungen über die nachschulische Lebensrealität ehemaliger Förderschüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen deuten ferner darauf hin, dass Jugendliche mit diesen Voraussetzungen „seltener Zugang zu einer Ausbildung“ (Menze et. al 2021, 1) finden. In der Studie zeigt zudem der Vergleich der Berufschancen von Förderschüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen mit bzw. ohne Hauptschulabschluss, dass von Seiten der Schüler*innen ohne Hauptschulabschluss eine geringere Beteiligung auf dem Ausbildungs- wie auch Arbeitsmarkt zu verzeichnen ist als bei den Schüler*innen mit Hauptschulabschluss (vgl. Menze et. al 2021, 1). Auch zeigt der Vergleich von Schüler*innen mit Hauptschulabschluss, dass diejenigen, die diesen Abschluss an einer Förderschule erworben haben, geringere Chancen gegenüber denjenigen haben, die ihn an einer Regelschule erworben haben (vgl. Menze et. al 2021, 1). Die somit bereits für ehemalige Förderschüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen insgesamt eingeschränkten Ausbildungsmöglichkeiten dürften im Hinblick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eher noch geringer ausfallen. Da der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im schulsystemischen Leistungsspektrum hierarchisch betrachtet die unterste Stufe darstellt, muss insgesamt davon ausgegangen werden, dass die Berufschancen ehemaliger Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung am stärksten eingeschränkt sind.

Es ist also anzunehmen, dass die nachschulischen Aussichten für jugendliche ‚Grenzgänger*innen‘ insofern potenziell problematisch sind, als dass sie auf der einen Seite geringe Chancen auf dem sog. freien Arbeitsmarkt haben, gleichzeitig aber auch die alternativen Institutionen für Menschen mit sog. geistiger Behinderung für sich ablehnen.

Es ist daher letztlich fragwürdig, ob der von den ‚Grenzgänger*innen‘ geteilte „größte Zukunftswunsch der meisten Jugendlichen“ (Calmbach et al. 2020, 228), namentlich „[i]n der Mitte der Gesellschaft anzukommen“ (Calmbach et al. 2020, 228), tatsächlich zu erreichen ist.

Denn trotz jener auffallend gewöhnlichen Orientierung in Sachen Lebensplanung und beruflicher Normalität berichten die Jugendlichen von spezifischen Herausforderungen im schulischen Kontext. So hat etwa Liz erhebliche Probleme, die deutsche Sprache zu lernen, was nicht zuletzt auch mit ihren Konzentrations- bzw. Lernschwierigkeiten, die sie bereits in ihrem Heimatland hatte, zusammenhängen dürfte. Mia, Ole und Bea berichten von einer aus ihrer Perspektive unangemessenen Förderung, von der sie sich oft überfordert gefühlt haben. Bei Mia und Ben ist zu erkennen, dass ihr eigenes Verhalten wiederholt von Lehrkräften sanktioniert wurde. Auf je spezifische Weise weichen die Jugendlichen damit wiederum von den gesellschaftlich hegemonialen Normalitätserwartungen insbesondere im Hinblick auf das individuelle Leistungsvermögen bzw. Verhalten ab, wobei das Ausmaß dieser Abweichung offensichtlich groß genug war bzw. ist, dass professionelle Akteur*innen im Schulsystem bei ihnen eine geistige Behinderung diagnostizieren.

Die Jugendlichen zeigen im außerschulischen Bereich viele Merkmale eines durchaus typischen jugendlichen Verhaltens bzw. sie entsprechen hier in vielen Aspekten gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen von Jugend, während sie gleichzeitig bezüglich ihrer schulischen Leistungen so stark vom Normalitätsspektrum abweichen, dass sie im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult werden.

Geradezu als Inversion der von Ole evozierten Uneigentlichkeit der Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen kann hier von einer Uneigentlichkeit der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gesprochen werden, die eigentlich nicht der geeignete Lernort ist, aus Mangel an Alternativen offenbar dennoch gewählt wird.

Es ist daher durchaus begründet, hierin eine konstitutive strukturelle Bedingungen für die Figur der jugendlichen ‚Grenzgänger*innen‘ zu sehen, die vom Schulsystem als solche hervorgebracht werden, weil sie eben keinem der bestehenden Förderschwerpunkte eindeutig zugeordnet werden können, sich also der eigenen selektiv-klassifikatorischen Ordnung entziehen. Vor dem Hintergrund des bereits in Kapitel 4.3 behandelten Begriffs des Flexiblen Normalismus lässt sich die charakteristische Situation dieses ‚Grenzgänger*in‘-Seins damit letztlich als ein je spezifisches Schwanken zwischen Normalität und Abweichung bezeichnen.

Im Feld der gesellschaftlichen Normalität handelt es sich um ein durch den Vergleich menschlichen Verhaltens produziertes und damit multidimensionales Konstrukt, in dessen Kontext Menschen auf vielfältige Weise in Relation zueinander gesetzt werden. Im Hinblick auf die hier interviewten Jugendlichen lässt sich daher feststellen, dass diesen zwar hinsichtlich der Differenzlinie Dis-/Ability eine Position außerhalb des gesellschaftlich etablierten Normalbereich zugewiesen wird, sie jedoch gleichzeitig in ihren Selbst- und Lebensentwürfen an eben diesem Normalbereich festhalten. Hierbei gilt es zu bedenken, dass auch die jugendlichen ‚Grenzgänger*innen‘ selbst Akteur*innen jenes normalitätskonstituierenden Vergleichs sind und ihre eigene Position im Normalitätsfeld in Relation zu den Mitschüler*innen im Förderschwerpunkt

geistige Entwicklung bestimmen. Im Kontext dieses Vergleichs zeichnen sie sich wiederum durch eine größere Nähe gegenüber vorherrschenden Normalitätsvorstellungen hinsichtlich kommunikativer Fähigkeiten und alltäglicher Selbständigkeit aus, sodass sie sich offenbar ihrer Zugehörigkeit zu jenem Normalfeld durch den Kontrast zu ihren neuen Mitschüler*innen an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung subjektiv rückversichern können. Gleichzeitig haben die ‚Grenzgänger*innen‘ durch ihren administrativen Status als Förderschüler*innen im Bildungsgang Geistige Entwicklung und die damit verbundenen strukturellen Einschränkungen hinsichtlich formaler Bildungsabschlüsse und damit beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten wiederum ungleich schlechtere Chancen auf ein für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Normalität zentrales Anstellungsverhältnis zur Lohnarbeit.

Angesichts durchlässiger, fluider Grenzen des Normalen sind es die ‚Grenzgänger*innen‘ die jene Grenzen im Hinblick auf einzelne Vergleichsrelationen überschreiten, während sie sie in anderen Kontexten durchaus einhalten. Durch die faktischen Auswirkungen ihres symbolischen Status als ‚geistig Behinderte‘ verlassen sie dabei jedoch offenbar den Nahbereich der Grenze zur jeweils anderen Seite nie vollständig, sodass sowohl ihre Andersartigkeit als auch ihre Normalität immer unter dem Vorzeichen der jeweils anderen zu stehen scheinen.

17 Methodenkritik, Limitationen und Einordnung der Reichweite

In den folgenden Unterkapiteln wird das empirische Vorgehen mit Blick auf das theoretische Sampling, die Relevanz der Kontrastkriterien und die theoretische Sättigung hinsichtlich ihrer Bedeutung für Limitationen bzw. Reichweite der generierten Erkenntnisse reflektiert und eingeordnet. Im Rahmen der Erhebung war die in Kapitel 10.3.3. bereits diskutierte Gatekeeper-Problematik von besonderer Bedeutung für die Gewinnung von Interviewpartner*innen und damit für die verfügbare Datenbasis, daher wird auf deren Bedeutung für die Samplebildung reflektierend eingegangen.

17.1 Reflexion des empirischen Vorgehens

In der Retrospektion kann festgehalten werden, dass das Forschungsdesign, also das Vorgehen im Sinne der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996), als sinnvoll eingeschätzt werden kann, da somit neue Erkenntnisse bezogen auf die Personengruppe der ‚Grenzgänger*innen‘ gewonnen werden konnten (siehe hierzu Kapitel 19). Die explorative Ausrichtung der GTM erlaubte dabei durch die induktive Analyse der Daten trotz der recht dünnen bisherigen Forschungslage eine empirische Annäherung an den Forschungsgegenstand. Zudem bot die dezidierte Fokussierung prozessualer Phänomene einen Rahmen, um den Wechsel an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und subjektive Auseinandersetzungen mit dem veränderten individuellen Status zu untersuchen.

Entsprechend der GTM wurde während des Forschungsprozesses zyklisch vorgegangen. Das theoretische Sampling wurde zunächst über Anfragen bei Gatekeepern gestartet. Hierbei wurde durch explizites Nachfragen gegenüber Schulleitungen bzw. Lehrkräften, mit denen schon Kontakt bestand, eine gezielte Rekrutierung von Jugendlichen, die nach ihrem zwölften Lebensjahr an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen wurden, vorgenommen. In einem ersten Schritt wurde daraufhin eine Zufallsauswahl von zwei Fällen, die ohne Orientierung an den Kontrastkriterien getroffen wurde, ausgewertet. Dabei zeigte sich im Fall von Ben die besondere Bedeutung von Sanktionen im Kontext belasteter Schullaufbahnen, während Bea die Relevanz von Mobbing Erfahrungen hinsichtlich des individuellen Wechselerlebens erkennen ließ. Gleichsam konnte hierbei jedoch bspw. das Kriterium der Migration noch nicht abgebildet werden, weshalb in der darauffolgenden Schleife neben weiteren Fällen, in denen Sanktionen im Kontext ‚belasteter‘ Schullaufbahnen und Mobbing eine Rolle spielen, Jugendliche mit eigener Migrationsgeschichte interviewt wurden. Auf diese Weise kamen die Interviews mit Liz, Max und Ole zustande.

Schließlich konnten in einer zweiten Schleife weitere Fälle hinzugezogen werden, in denen Migration und Mobbing Einfluss auf die jeweiligen Schullaufbahnen der Schüler*innen hatten. Ebenso konnte mit dem Fall von Mia das Kontrastkriterium der einschneidenden Lebensereignisse explizit aufgegriffen werden. Die mögliche Bedeutung kontrastierender soziökonomischer Bedingungen der Herkunftsfamilie hinsichtlich der subjektiven Bearbeitung des späten Wechsels an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung konnte aufgrund der mangelnden Datenlage jedoch nicht untersucht werden. Da es im zeitlichen Rahmen der Studie nicht möglich war, weitere aufwändige Teilnehmer*innenrekrutierungsprozesse vorzunehmen, kann hier keine soziogenetische Einordnung der Befunde in Bezug auf die soziökonomische Lage und deren potentielle Bedeutung für die Bewältigung der Erfahrungen als ‚Grenzgänger*in‘ vorgenommen werden.

Die einzelnen Analysephasen, also sowohl das offene, axiale und selektive Kodieren als auch das Interpretieren fanden eng miteinander verwoben statt, dabei wurde das Datenmaterial mehrfach durchgearbeitet. Die Analyse der Interviews wurde während des gesamten Forschungsprozesses regelmäßig innerhalb einer Interpretationsgruppe diskutiert. Darüber hinaus wurden Analyseergebnisse im Rahmen eines Doktorand*innen-Kolloquiums sowie auch in Forschungswerkstätten vorgestellt, um die Perspektive entsprechend abzugleichen und zu erweitern. Dieses phasenweise gemeinsame Analysieren beziehungsweise das Abgleichen der Interpretation der Forscherin in Zusammenarbeit mit der Interpretationsgruppe trug auch wesentlich dazu bei, die Standortgebundenheit der Forscherin zu durchbrechen (siehe hierzu auch Kapitel 9.3.8).

Bezüglich der Erhebungsmethode, also dem Einsatz leitfadengestützter Interviews, zeigt sich, dass die Jugendlichen die offenen Fragen tendenziell recht knapp beantworteten. Dennoch

gab es ausreichend Interviewanteile, in denen die Teilnehmer*innen längere Erzählphasen hatten. Der Leitfaden erwies sich als geeignet, um die relevanten Themenaspekte im Lauf der Interviews abzufragen und wurde nach dem Pretest nicht mehr verändert.

Generell ist zu berücksichtigen, dass es sich bei Interviews um retrospektive Konstruktionen handelt, anhand derer die Interviewpartner*innen das Erlebte in einen sinnhaften Zusammenhang stellen. Es finden sich jedoch in verschiedenen Interviews eher bruchstückhafte Äußerungen, die in der Interpretation nur begrenzt einzuordnen waren und damit Limitationen in Bezug auf die Interpretierbarkeit hatten.

17.2 Theoretisches Sampling und Sättigung

Wie bereits erwähnt, wurde in der Erhebung keine weitere Schleife durchlaufen, in der das theoretische Sampling erweitert wurde, da aus forschungspragmatischen Gründen die Ausweitung des Samples begrenzt werden musste. Es konnte dementsprechend keine Sättigung in Bezug auf die angezielten Kontrastkriterien in der Erhebung erreicht werden. Damit ist diese Untersuchung als eine explorative Annäherung an das Feld der Bewältigungsstrategien von ‚Grenzgänger*innen‘ einzuordnen, eine Typenbildung oder weitergehende Systematisierung ist auf dieser Datenbasis jedoch nicht möglich.

Bezüglich des theoretischen Samplings lässt sich festhalten, dass sich die anfänglich vermutete Relevanz der eingangs genannten Kriterien im Verlauf der Analysen veränderte und zunehmend der Fokus sich stärker auf die im Datenmaterial gefundenen Aspekte richtete. Die Prüfung der Relevanz der Kontrastkriterien trat damit in den Hintergrund. So wurde zunächst davon ausgegangen, dass Migrationserfahrung eine hohe Relevanz für die Bewältigung von ‚Umdiagnostizierungen‘ und die damit verbundene Erfahrung als ‚Grenzgänger*in‘ hat. Im Verlauf der Auswertung wurde deutlich, dass die betroffenen Jugendlichen zwar von sprachlichen Herausforderungen bezogen auf die deutsche Unterrichtssprache berichten. Aufgrund der eingeschränkten Kontrastierung im Sample wäre jedoch vor diesem Hintergrund in weiteren Forschungen zu überprüfen, ob es weitere Kontexte gibt, in denen sprachliche Herausforderungen der deutschen Unterrichtssprache unabhängig von Migrationserfahrungen eine Rolle spielen (wie beispielsweise bei Sprachentwicklungsstörungen) und inwiefern sich diese unterscheiden oder eben auch Gemeinsamkeiten erkennen lassen.

Bezüglich der Kriterien Anzahl und Reihenfolge der zugewiesenen Förderschwerpunkte, Pubertät und Identität mit Bezug auf das Lebensalter und den formalen Bildungsabschluss der Eltern müsste eine deutliche Ausweitung des Samples erfolgen, um durch entsprechend größere Varianz der Fälle aufzudecken, ob und inwiefern diese Aspekte relevant sind.

Durch die vorliegende Studie konnten einzelne Schullaufbahnen in Fallstudien rekonstruiert und auf dieser Basis erste Muster in den Verläufen jener Laufbahnen aufgedeckt werden. Bezüglich der einzelnen Aspekte, die im Kapitel der Ergebnisdarstellung aufgegriffen wurden,

konnte allerdings aufgrund der Qualität des Datenmaterials keine wünschenswerte theoretische Sättigung erreicht werden, weshalb die getroffenen Aussagen sich in ihrer Reichweite also letztlich auf den ausgewerteten Interviewpool beziehen. Vor diesem Hintergrund wäre weitere Forschung, die die in dieser Studie herausgearbeiteten Aspekte mit einem entsprechend größeren Sample untersucht, wünschenswert. So zeigt die vorliegende Arbeit, dass Mobbing Erfahrung eine bedeutsame Ursache des Wechsels an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bei der Hälfte der Jugendlichen in diesem Sample war. Hier würden sich auch quantitative Untersuchungen zu Ursachen und Erfahrungen von ‚Grenzgängertum‘ anbieten. Bereits angesprochen wurde in den Interviews zum einen der Zusammenhang vom Mobbing mit schulischer Leistung und zum anderen mit der institutionellen Peerkultur. Hier wären weitere Forschungen zu Bedingungen von Mobbing Erfahrungen von Jugendlichen im Bereich der Förderschwerpunkte und deren Bedeutung für die Erfahrung als ‚Grenzgänger*innen‘ von Interesse. Die Kategorie Mobbing Erfahrung könnte also letztlich weiter ausgearbeitet und in analytische Modelle zum Phänomen ‚Grenzgänger*in‘ aufgenommen werden. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die genannten Aspekte als vorläufige Forschungsergebnisse zu betrachten sind und entsprechend weiterzuentwickeln wären.

17.3 Reflexion der Gatekeeper-Problematik

Wie in Kapitel 10.3.3 bereits dargelegt, kommt den Schulleitenden der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine für den Forschungsprozess zentrale Funktion als Gatekeeper zu. In der Gestaltung des Feldzugangs konnte zudem beobachtet werden, dass neben den Schulleitungen auch den Lehrkräften selbst eine wesentliche Rolle in der Auswahl der möglichen Interviewpartner*innen zukam. So gab es Schulleitungen, die Interesse an der Studie bekundeten und anschließend die Koordination und weitere Kommunikation den Lehrkräften ihrer Schule überließen. Diese standen wiederum in direktem Kontakt mit den Jugendlichen und nahmen damit letztlich die Rolle eines Gatekeepers zweiten Grades ein. Dabei gab es zum einen Lehrkräfte, die die Studie aktiv unterstützten und dementsprechend alle Jugendlichen ansprachen, von denen sie wussten, dass sie zur Zielgruppe gehörten. Eine Lehrkraft übernahm dabei letztlich den Kontakt für die gesamte Schule und gab entsprechend die Informationen über die Studie an die Jugendlichen und deren Eltern weiter. Hierbei hatte die Forscherin keine genaue Kontrolle darüber, was auf welche Weise an potenzielle Teilnehmenden kommuniziert wurde. Ebenso kam es aber auch vor, dass Lehrkräfte aus Sorge bzw. zum Schutz bestimmte Jugendliche bewusst nicht ansprachen. Auf die gezielte Nachfrage seitens der Forscherin wurde in diesen Fällen rückgemeldet, dass diese Jugendlichen nach Ansicht der Lehrkräfte eine belastete Schullaufbahn hatten und daher nicht mit diesen Erfahrungen konfrontiert werden sollten.

Somit wurde an manchen Schulen bereits durch die Schulleitung selbst entschieden, ob Jugendliche ihrer Schule interviewt werden durften. In zweiter Instanz lag es dann wiederum an den Lehrkräften, inwiefern die Jugendlichen über die Studie informiert wurden. Eine Vorauswahl wurde darüber hinaus an manchen Schulen sowohl von den Schulleitungen als auch von den Lehrkräften getroffen, ohne dass die Forscherin hierauf Einfluss hätte haben können. Die Kontakte zu den Schulen kamen in vier von fünf Fällen letztlich über persönliche Kontakte zu Lehrkräften zustande, die die Schulleitungen gezielt auf die E-Mail über die Studie aufmerksam machten. Insgesamt kann das Handeln der Schulleitungen und Lehrkräfte im Hinblick auf dessen limitierende bzw. eröffnende Funktion gegenüber dem Zugang zum Untersuchungsgegenstand damit als recht ambivalent beschrieben werden.

17.4 Einordnung der empirischen Reichweite

Zu Beginn des Forschungsvorhabens stand ursprünglich die Frage, ob es Typen an ‚Grenzgänger*innen‘ gibt, also Verläufe in den Schullaufbahnen, die sich systematisieren lassen.

Im Rahmen des Feldzugangs wurde deutlich, dass sich der Zugang zu den Jugendlichen schwieriger gestaltete als anfangs angenommen wurde. Im vorangegangenen Unterkapitel wurde die zweistufige Gatekeeper-Problematik reflektiert. Neben dieser war zusätzlich das Einverständnis der Jugendlichen selbst, aber auch das der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten notwendig. Insgesamt wurden 15 Jugendliche interviewt. Das im Vorfeld mit den Schulen besprochene Kriterium, dass die Jugendlichen zu einem späten Zeitpunkt, nach deren zwölftem Lebensjahr an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überweisen wurden, traf auf zehn dieser Jugendlichen zu. Auch wurde in den Schulen der Zugang zu den Schüler*innenakten nicht gewährt, wodurch die Forscherin hier auf die Bereitstellung weiterer Informationen durch die Lehrkräfte angewiesen war. Die Kontaktaufnahme mit insgesamt 14 Schulen führte also letztlich zu zehn Interviews, die Teil des Interviewpools waren.

Wie bereits im Rahmen des Unterkapitels zur Sättigung und zum theoretischen Sampling erwähnt, lässt die vorliegende Arbeit zum aktuellen Zeitpunkt als Fallstudie vorrangig Aussagen über die Gruppe der Personen zu, die Teil des Interviewpools waren. Für einen weiteren Geltungsbereich bedarf es einer Verifizierung der ausgearbeiteten Aspekte. Diese geben jedoch bedeutsame Hinweise für weitere Forschung zum Phänomen der sogenannten ‚Grenzgänger*innen‘ und den Mechanismen der Bewältigung dieser Erfahrungen, denen in weiteren Untersuchungen nachzugehen wäre.

18 Abschließende Reflexion

Da in den vorangegangenen Kapiteln zur Falldarstellung sowie den Ergebnissen bereits einzelne Rekurse zum theoretischen Teil dieser Arbeit hergestellt wurden, soll im Folgenden nun ein Rückbezug zu weiteren, bisher weniger behandelten theoretischen Kontexten

vorgenommen werden. Die nachstehenden Unterkapitel beziehen sich also jeweils auf ausgewählte zentrale Aspekte des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit und verknüpfen diese mit den Erkenntnissen aus der Studie. Die Theorien, auf die im folgenden Bezug genommen werden, werden an dieser Stelle nicht erneut dargelegt bzw. skizziert. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an der des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit, daher wird zunächst Bezug auf den bisherigen Forschungsstand zu sog. ‚Grenzgänger*innen‘ genommen. Anschließend werden die selektiven Mechanismen des Schulsystems aus Foucaultscher Perspektive (2008) aufgegriffen. Zudem wird der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten als negative Kategorie sowie die damit zusammenhängende differenztheoretische Sichtweise erörtert. Im Anschluss hieran werden weitere Aspekte der Stigma-Theorie nach Goffman (1967) aufgegriffen und in Zusammenhang mit Schützes (2002) Figur des Fremden reflektiert.

18.1 Rückbezug zum bisherigen Forschungsstand

Insgesamt zeichnet sich bei allen befragten Jugendlichen ab, dass sie zumindest temporär mit Lernschwierigkeiten konfrontiert waren, die zumindest als Teil eines Problemkomplexes angesehen werden können, der zu einer Überweisung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geführt hat. Ulbrich, Mohr & Fröhlich (2006) stellten fest, dass beispielsweise starke Verhaltensauffälligkeiten oder Sprachbarrieren zu einer solchen Überweisung führen können. Dies zeigt auch die subjektive Problemanalyse jener Jugendlichen, die Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen sowie mit sprachlichen Herausforderungen zeigen. Die von Schulz (2011) und Riegert (2012) angenommenen Belastungselemente als charakteristische Merkmale der Schullaufbahnen sog. ‚Grenzgänger*innen‘ haben sich hierbei nur partiell gezeigt. Gleichsam stand die Frage nach möglichen Belastungsfaktoren nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit, weshalb hierüber keine differenzierte Aussage getroffen werden kann. Beim Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Mobbing Erfahrungen ist dennoch deutlich zu erkennen, dass die Jugendlichen die Schulzeit vor der Überweisung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als belastend erleben. Die Schullaufbahnen der sog. ‚Grenzgänger*innen‘ des Bewältigungsmusters in Zusammenhang mit sprachlichen Herausforderungen sprachen nicht von einer aus ihrer Perspektive belasteten Schullaufbahn. Zudem schreiben Schulz (2011) wie auch Riegert (2012) von Schullaufbahnen, die von häufigen Wechseln gekennzeichnet sind. Auch hier kann keine Aussage über die Anzahl der Schulwechsel getroffen werden, da Ben sowie vier weitere Jugendliche, deren Interviews nur im Rahmen der Validierung herangezogen wurden, nur zu einem Zeitpunkt die Schule gewechselt haben. Die anderen Jugendlichen haben im Schnitt zwei Schulwechsel erlebt. Zudem ist offen, ab wann tatsächlich von häufigen Wechseln gesprochen werden kann.

Die von Klauß (2012) beschriebene Problematik der mangelnden Passung der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung sowie die damit zwangsläufig inadäquate Beschulung kann wiederum auch in der vorliegenden Studie vorgefunden werden. So bestand vor dem Wechsel in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bei einer Interviewpartnerin kein Förderschwerpunkt²⁵ und bei den übrigen neun Interviewten der Förderschwerpunkt Lernen (und teilweise auch der Förderschwerpunkt Sprache). Der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung bestand zuvor bei keine*r der Teilnehmenden.

Besonders die sog. ‚Grenzgänger*innen‘ des Bewältigungsmusters in Zusammenhang mit Mobbing Erfahrungen betonen, dass sie an der jeweiligen Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen nicht angemessen gefördert wurden. Dies führen die Jugendlichen selbst darauf zurück, keine entsprechende Förderung erhalten zu haben bzw. nicht mit dem Klima an der Schule zurechtgekommen zu sein.

Die von Riegert (2012) im Zusammenhang mit auffälligem Verhalten von Schüler*innen und dem professionellen Handeln von Lehrkräften entwickelte Konzeption der Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ kann vor diesem Hintergrund als eine weitgehend dem Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen entsprechende Konstruktion begriffen werden. Somit ließen diese sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit als ein spezifisches Bewältigungsmuster des ‚Grenzgänger*in‘-Seins einordnen, ohne, dass dessen Prävalenz bzw. relative Häufigkeit hier ermittelt werden könnte.

Ebenfalls offen bleibt hier, inwieweit ‚Grenzgänger*innen‘ überproportional häufig aus prekären sozialen Verhältnissen stammen. Hierzu bedürfte es einer breiter angelegten, stärker quantitativ-deskriptiven Untersuchung, um die von Riegert (2012) hierzu formulierte Annahme zu prüfen. Im Rahmen einer solchen ließe sich auch erörtern, wie hoch der Anteil sog. ‚Grenzgänger*innen‘ im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung tatsächlich ist.

18.2 Die Wechselwirkung von Stigma und Sanktion unter Rekurs auf Foucault

Die unter Bezug auf Foucault (2008) rekonstruierte Funktionslogik des (Förder-)Schulsystems sowie deren Bedeutung für die Genese des internen Problems der ‚Grenzgänger*innen‘ ist insbesondere im Hinblick auf das Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen relevant. Die subjektive Interpretation des Förderschwerpunkt- bzw. Schulwechsels seitens der Jugendlichen als Teil einer Kette von Sanktionen lässt die Förderschule geistige Entwicklung damit als informelle Fortführung der von Foucault (2008) beschriebenen Schandklasse erscheinen, die sowohl direkt intervenierend-straftende wie auch präventiv-disziplinierende Wirkung hat. Insbesondere der Fall Ben lässt dabei erkennen, wie sich hier Stigma und Sanktion wechselseitig bedingen, da letztere im Grunde darauf basiert, dass ersteres durch

²⁵ Laut Schülerinnenakte liegen keine Informationen bezüglich eines zugewiesenen Förderbedarfs im Heimatland von Liz vor.

den Wechsel überhaupt erst zustande kommt. Es ist also im Grunde der (sanktionierende) Wechsel, durch den überhaupt erst das stigmatisierende Merkmal der ‚Schande‘, hier der Zugehörigkeit zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, hervorgebracht wird, während dieses Merkmal gleichsam den Wechsel überhaupt erst zu einer Sanktion macht, die sich vom Wechsel an eine andere Schule der gleichen Form unterscheidet. Diese Dialektik von Stigma und Sanktion motiviert schließlich auch den (temporären) Kontaktabbruch Bens, der sich zunächst von seinem bestehenden sozialen Umfeld Gleichaltriger distanziert. Es ist dementsprechend das Risiko bzw. die Aktualität sozialer Isolation, die hier charakteristisch für den empfundenen strafenden Mechanismus ist, wie er sich beim Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen darstellt. Wenngleich in weniger strafender Konnotation lässt sich diese Situation der Scham und Angst vor Isolation auch für ‚Grenzgänger*innen‘ des Bewältigungsmusters in Zusammenhang mit sprachlichen Herausforderungen feststellen.

18.3 ‚Grenzgänger*innen‘ als Figur radikaler Andersheit

Wie aus den Kapiteln über den Zusammenhang von Leistung, Norm und Differenz hervorgeht, sind Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein elementarer Bestandteil des aktuellen Schulsystems, das die Personengruppe der sog. ‚Grenzgänger*innen‘ selbst hervorbringt.

Vor dem Hintergrund der differenztheoretischen Unterscheidung von relativer und radikaler Differenz nach Ricken und Reh (2014) bilden ‚Grenzgänger*innen‘ den Punkt, an dem aus dem relativ Schlechteren ein radikal Anderes wird. Als radikal Andere können ‚Grenzgänger*innen‘ dann dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugeordnet werden.

Die Zuweisung im Jugendalter zeigt, dass ‚Grenzgänger*innen‘ nicht von vornherein jene radikale Differenz zugewiesen wird, die eine Klassifikation als ‚geistig behindert‘ sonderpädagogisch begründen würde, sondern auch im schulischen Kontext zunächst nach einem mehr oder weniger allgemeinen Maßstab beurteilt werden, im Zuge dieser vergleichenden Beobachtungen aber entsprechend oft bzw. stark eine ‚schlechtere‘ Leistung als andere aufweisen. Die interviewten Jugendlichen berichten dementsprechend vorrangig von Leistungen, die im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen ‚schlechter‘ waren, bzw. wie Ole beschreibt, „dass die immer die besseren waren“ (Ole, Z. 161-162).

Wenn die schulischen Leistungen in ihrer Summe also derart ‚schlechter‘ werden, dass sie nicht mehr die Mindestanforderungen des kollektiven Maßstabs erfüllen, sich also nicht mehr auf einer mit anderen gemeinsamen Skala sinnvoll abbilden lassen, fallen ‚Grenzgänger*innen‘ aus diesem Spektrum und werden dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugeordnet, der als leere Kategorie all jene sammelt, die zu radikal anders sind, als dass eine vergleichende Beobachtung anhand eines allgemeinen Bezugspunkts vorgenommen werden

könnte. Damit wird dann letztlich aus relativer Differenz radikale, indem die Zuschreibung von sog. geistiger Behinderung erfolgt.

18.4 Bearbeitung des Stigmas

Die Jugendlichen in der vorliegenden Studie geben alle übereinstimmend an, obwohl nicht explizit danach gefragt, dass sie sich selbst nicht als behindert wahrnehmen. Aus dem Kapitel zu Jugendalter – Identität – Stigma ging hervor, dass das Jugendalter als besonders sensible Phase für die Ausbildung persönlicher Identität angesehen werden kann. Nach Erikson (1968) ist eine Stigmatisierung bei Jugendlichen besonders schwerwiegend (vgl. 132). Die jugendlichen ‚Grenzgänger*innen‘ sind gefestigt in der Ansicht, selbst keine geistige Behinderung zu haben, gleichzeitig zeigen sie, dass ihnen die stigmatisierende Wirkung der Beschulung an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bewusst ist.

Die Jugendlichen halten ihre Normalitätsvorstellungen insofern aufrecht, als dass sie zwar an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beschult werden, aber sich selbst gegenüber den Standpunkt vertreten, dass sie eigentlich nicht an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gehören.

Durch Stigmatisierung werden bisher entwickelte Identitätsentwürfe also potenziell in Frage gestellt bzw. irritiert. Gleichsam gelingt es den Jugendlichen, diese Irritation zumindest nach außen hin abzuwehren, wie sich deutlich in der Feststellung von Liz über sich selbst zeigt, in der sie zu verstehen gibt, dass sie „nicht dafür“ (Liz, Z. 201), also nicht für eine solche Schule geeignet sei. Bemerkenswerterweise verlagert Liz in ihrer Aussage durch den Fokus auf sich selbst dabei die Frage der Passung weg von der Schule hin zu sich, da sie gerade nicht davon spricht, dass die Schule nicht für sie sei, sondern stattdessen betont, dass sie nichts für diese Schule sei. Diese Verlagerung zeigt, inwieweit mit dem Wechsel an die Förderschule geistige Entwicklung die persönliche Identität selbst zum Gegenstand der Reflektion wird. So berichtet Liz auch, dass sie sich beleidigt gefühlt habe, als ihr klar wurde, dass sie an einer „Behindertenschule“ (Z. 225) beschult wird. Die Jugendliche des Bewältigungsmusters in Zusammenhang mit sprachlichen Herausforderungen, die nur im Rahmen des selektiven Kodierens herangezogen wurde, gibt an, häufig zu weinen, wenn sie darüber nachdenkt, dass sie geistig behindert sein soll (vgl. Lea, Z. 318). Hier wird die Irritation, die die Jugendliche über ihre eigene Identität empfindet, am deutlichsten.

Selbst im Fall von Ole, der aufgrund seiner Mobbing Erfahrungen dem Wechsel an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchaus positiv gegenüberstand, bringt dieser eine defizitäre Konnotation der Zuweisung zu Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zum Ausdruck. So spricht Ole über seine Zeit an dieser Schule primär in der Vergangenheitsform und impliziert, dass er den Förderbedarf, den er zu einem früheren Zeitpunkt hatte, zum Zeitpunkt des Gesprächs nicht mehr habe und daher auch anstrebe, seinen

Schulabschluss nachzuholen. Die mit dem Schulbesuch einhergehende Förderbedürftigkeit hätte Ole damit überwunden, sodass ihm nun gewissermaßen wieder gesellschaftliche Normalität offensteht.

18.5 Persistierende Fremdheit

Im Hinblick auf die Schützsche Figur des Fremden lässt sich beobachten, dass es Jugendlichen offenbar gelingt, sich die Zivilisationsmuster der neuen Gruppe, also die vorherrschenden Umgangsformen an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, soweit anzueignen, dass sie innerhalb derselben handlungsfähig werden und durchaus auch Lernfortschritte erzielen. Gleichzeitig lassen einige von ihnen dennoch ein nicht aufzulösendes Fremdheitsempfinden gegenüber ihren Mitschüler*innen erkennen. Im Fall von Liz etwa wurde diese Fremdheit durch Rückmeldungen der Lehrpersonen verstärkt, da diese ihr das Gefühl geben, kein genuiner Teil der Schüler*innenschaft zu sein. Insbesondere die Jugendlichen des Bewältigungsmusters in Zusammenhang mit sprachlichen Herausforderungen und mit Sanktionserfahrungen nehmen ihre Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vielmehr aufgrund mangelnder Optionen hin, als dass sie sich wirklich mit diesem und seiner Schüler*innenschaft identifizieren könnten. Die von Schütz (2002) konzeptualisierte Krisis des Fremden nimmt hier also die Gestalt einer persistierenden Fremdheit an, aufgrund derer die ‚Grenzgänger*innen‘ innerhalb ihrer neuen Situation die eigene Normalitätsvorstellung bzw. den eigenen Normalitätsanspruch nur um den Preis der Distanzierung von den Mitschüler*innen und damit der potenziellen sozialen Isolation aufrechterhalten können.

Die Jugendlichen, die dem Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Mobbing Erfahrungen zugeordnet wurden, distanzieren sich hingegen zumindest weniger stark von ihren Mitschüler*innen im Förderschwerpunkt, sodass ihnen die Option engerer sozialer Kontakte im Schulalltag zu einem ungleich größeren Maße offensteht. Auch bei ihnen lässt sich jedoch das Bestreben verzeichnen, die Klassifikation als ‚behindert‘ zu negieren bzw. entsprechende Diskurse zu tabuisieren. Insofern kann bei ihnen einerseits innerhalb des Kontexts des Schulbesuchs eine der von Schütz (2002) beschriebenen Annäherung an die Fremdgruppe entsprechende soziale Zugehörigkeit zur Schüler*innenschaft im Förderschwerpunkt verzeichnet werden, während die Jugendlichen sich außerhalb schulischer Kontexte von der potenziell marginalisierenden Wirkung einer solchen Zugehörigkeit freizuhalten versuchen.

18.6 ‚Grenzgänger*innen‘ im Hinblick auf Konstellationen von Inklusion und Exklusion

Im Hinblick auf die Frage von Exklusions- und Inklusionserfahrungen von sog. ‚Grenzgänger*innen‘ zeichnet sich innerhalb der Studie ein hochkomplexes und von Fall zu Fall heterogenes Bild ab.

Generell kann dabei die konstitutive Überweisung an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als eine Form der Exklusion betrachtet werden, da mit ihr die Zuweisung einer geistigen Behinderung und damit der Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Normalitätsspektrum einhergeht. Wie bereits diskutiert wurde (siehe Kapitel 3.4), vollzieht sich diese Form des Ausschlusses damit wiederum durch eine „Inklusion in Exklusionsbereiche“ (Dederich 2011, 11). Die Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ steht also insofern im Gegensatz zur (vermeintlichen) Entwicklungslinie von Extinktion nach Inklusion, als dass sie auf eine recht junge Form zusätzlicher Exklusionspraktiken durch eine quasi-nachträgliche Attestierung von geistiger Behinderung verweist, die sich mit Speck (2012) als „neue Selektion“ (13) bezeichnen ließe. Gleichsam muss, vor dem Hintergrund der Mehrdimensionalität des Inklusionsbegriffs selbst (vgl. Kronauer 2009, 32) in diesem Kontext auch berücksichtigt werden, inwiefern es ‚Grenzgänger*innen‘ dennoch gelingt, sich über den Besuch der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hinaus schulisch zu qualifizieren und so potenziell weitere Möglichkeiten der Partizipation an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu sichern. So haben die beiden Teilnehmer*innen Ole und Liz zum Zeitpunkt der Interviews bereits die Zusage für einen Platz an einem Berufskolleg erhalten, durch den sie gewissermaßen in das gesellschaftliche Normalitätsspektrum zurückkehren.

Ebenso kann in Rekurs auf Kronauer (2009) hier auch der inklusionskonstitutive Aspekt der informellen Sozialbeziehungen zu anderen Gesellschaftsmitgliedern (vgl. 32) als charakteristisches Merkmal der Exklusions-Inklusions-Konstellation von ‚Grenzgänger*innen‘ aufgegriffen werden. Denn trotz der formalen Ausschließung aus dem gesellschaftlichen Normalitätsspektrum qua Einschließung in das Subsystem der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, der Exklusion an sich, halten bspw. Liz und Ben durch die Fortführung ihrer bestehenden sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen für sich an der Inklusion in jenes Normalitätsspektrum fest, mit dem sie sich identifizieren und demgemäß sie ihre Freizeit zu verbringen und ihr Leben planen. Insbesondere der Aspekt der Lebensplanung trifft dabei auch auf Mia zu, die davon erzählt, nach der Schule mit ihrem Freund zusammenziehen zu wollen. Vor dem Hintergrund dieser Parallelität von schulischer Exklusion und weitgehender gesellschaftlicher Inklusion, wenngleich diese teilweise von Praktiken des Informationsmanagements getragen wird, bilden ‚Grenzgänger*innen‘ die Gegenfigur zu jenen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zwar formal eine inklusive Schule besuchen, gleichsam aber nur in geringem Maße informelle Beziehungen zu Gleichaltrigen pflegen (vgl. hierzu Gebhardt 2015, 45; Schwab 2018 o. S.).

Im Hinblick auf die vor allem im Kontext schulischer Inklusion prominente Forderung nach der Normalität von Vielfalt und der Überwindung von Stigmatisierungen, sodass Menschen mit Behinderungen nicht länger vom „Status der Andersartigkeit“ (Wocken 2009, 2) betroffen wären, fällt vor allem das Interview mit Ben auf, der gerade die Normalität seiner neuen

Mitschüler*innen in Frage und sich selbst gleichsam dieser Gruppe gegenüberstellt. Stark vereinfacht ausgedrückt entsteht so der Eindruck, dass Ben hier gesamtgesellschaftliche Exklusionstendenzen in dem Subsystem Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in das er eingeschlossen wird, reproduziert. Ben, so ließe sich pointiert behaupten, würde damit selbst zu einem Akteur, der einer Verwirklichung der inklusiven Idee tendenziell entgegenwirkt.

Insofern sich die Einstellung der Interviewten zum Thema Behinderung und (anderen) behinderten Menschen rekonstruieren lässt, zeigt auch Liz eine dahingehend ähnliche Auffassung wie Ben, als dass sie sich den Mitschüler*innen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gegenüber fremd fühlt, diese für Liz also gerade nicht den Status der Andersartigkeit verlieren. Und auch die weitgehende Tabuisierung des Behinderungsbegriffs seitens Oles legt den Schluss nahe, dass er Behinderung mit (unerwünschter) Andersartigkeit assoziiert, was auch auf pejorative Verwendungen desselben zurückzuführen ist.

Lediglich bei Bea lässt sich erkennen, dass Behinderung nicht per se als Negativmerkmal verstanden wird, da sie angibt, zwar eine Behinderung zu haben, sich aber nicht behindert, was hier synonym mit nicht eingeschränkt begriffen werden kann, fühle. Damit nähert sie sich am ehesten der Idee einer normativen Normalität von Andersartigkeit an, gemäß derer individuelle Differenzen keine (sozialen) Nachteile darstellen müssen.

Bezogen auf die herausgearbeiteten Bewältigungsmuster von ‚Grenzgänger*innen‘ ergeben sich ferner spezifische Grundmuster der Relation von Inklusion und Exklusion. So ist das Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen generell von einer (vermeintlich) strafenden Funktion von Ausschlüssen geprägt, zu der aus Sicht der Jugendlichen auch der Einschluss in das Subsystem Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu zählen ist. Für die ‚Grenzgänger*innen‘ die das Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit sprachlichen Herausforderungen zeigen, ist wiederum eine Überkreuzung der Differenzlinien von Migration und Behinderung konstitutiv, sodass hier von einer intersektionalen Form der Exklusion (siehe hierzu Walgenbach & Pfahl 2017,141) gesprochen werden kann, die grundsätzlich die Frage aufwirft, inwiefern der gesellschaftliche Umgang mit Migrant*innen durch eine individualisierende Zuschreibung von Behinderung verschleiert wird. Bei dem hier konzeptualisierten Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Mobbing Erfahrungen ergibt sich die spezifische Paradoxie, dass mit dem formalen Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Normalitätsspektrum qua Überweisung an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung offenbar gleichzeitig eine Verbesserung der sozialen Situation im Schulalltag einhergeht, sodass hier ein Mechanismus der Exklusion offenbar eine gesteigerte Inklusion, zumindest hinsichtlich der informellen Sozialbeziehungen, mit sich bringt.

Dennoch lässt sich insgesamt festhalten, dass die sich in den individuellen Fällen von ‚Grenzgänger*innen‘ ergebenden Konstellationen von Inklusion und Exklusion keinesfalls auf eine

einzelne, widerspruchsfreie Formel reduzieren lassen, sondern vielmehr die gegenläufigen Tendenzen gesamtgesellschaftlicher sozialer Differenzierungsphänomene widerspiegeln.

18.7 Abschließendes Fazit

Die vielfach im sonderpädagogischen Diskurs thematisierten Veränderungen in der recht kurzen Geschichte des institutionalisierten Förderschwerpunkts geistige Entwicklung weisen auf eine große Dynamik in der Zusammensetzung seiner Schüler*innenschaft hin. Dabei liegt der Schluss nahe, dass sofern der Förderschule geistige Entwicklung die Funktion eines letzten Auffangbeckens des (Förder-)Schulsystems zukommt, jene Veränderungen gewissermaßen das Sediment größerer Transformationsprozesse auf Ebene des (Förder-)Schulsystems, wenn nicht der Gesamtgesellschaft bzw. der Verschiebung ihrer Normalitätserwartungen, darstellen. Denn gerade vor dem Hintergrund der von Foucault (2008) vorgenommenen Analyse der Funktionslogik und Intention schulischer Selektionsmechanismen lassen sich entsprechende Veränderungen innerhalb der pädagogischen Institutionen nicht ohne Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge und Machtverhältnisse, in welche jene eingebettet sind, begreifen.

Unter den paradoxen Bedingungen einer kapitalistisch organisierten Wirtschaft und damit vorausgesetzter ökonomischer Ungleichheit der Besitzverhältnisse bei einem gleichzeitigen Bekenntnis zu politischen Gleichheitsidealen kommt dem (Förder-)Schulsystem damit eine zentrale Funktion dahingehend zu, bestehende (Macht-)Verhältnisse sowohl zu perpetuieren als auch gleichzeitig zu obfusizieren (vgl. Sturm 2016, 118-121). Das Prinzip der Selektion nach vermeintlich individuellen Begabungen und Leistungen bildet daher einen unabdingbaren Bestandteil eines (Förder-)Schulsystems, vermittels dessen die Allokation sozialer Positionen erfolgt. Gleichsam schafft das System mit der Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ einen inhärenten Exzess, der dessen eigener formalen Logik distinkter Förderschwerpunkte zwar scheinbar widerspricht, gleichsam aber von eben jenen selbst hervorgebracht wird. Forderungen nach vermeintlich trennschärferen Definitionen der sonderpädagogischen Kategorien, wie sie von Speck (2012) formuliert werden, verfehlen somit letztlich den Kern der Sache, da die ambivalente Position an der Schnittstelle zweier sonderpädagogischer Kategorien letztlich nur jene lose Offenheit aufzeigt, deren Verdrängung konstitutiv für die Funktionslogik der Zuweisungsdiagnostik ist.

Analog zu der oben erwähnten Rolle der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als letztem Auffangbecken von zunehmend größerer Komplexität hat sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch ein stärker als zuvor angenommen heterogenes Bild der Gruppe der ‚Grenzgänger*innen‘ abgezeichnet.

So werden offenbar nicht bloß Schüler*innen, die „in prekären sozialen Verhältnissen aufwachsen und mit belastenden Erfahrungen und biographischen Brüchen sowohl im familiären als

auch schulischen Bereich konfrontiert sind“ (Riegert 2012, 131) bzw. häufige Schulwechsel durchlaufen und durch externalisierende Verhaltensweisen auffallen, im Jugendalter an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überwiesen. Vielmehr handelt es sich bei diesen um jugendliche ‚Grenzgänger*innen‘, die das spezifische Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen zeigen, für den sich der Wechsel an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in eine eskalierende Serie schulischer Sanktionen einreihet. Neben diesem Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit Sanktionserfahrungen ließen sich ferner die Bewältigungsmuster in Zusammenhang mit sprachlichen Herausforderungen sowie mit Mobbing Erfahrungen identifizieren, die ein jeweils eigenes charakteristisches Grundmuster der Situation betroffener Jugendlicher aufweisen.

Gleichsam ließ sich bei allen ‚Grenzgänger*innen‘ ein hohes Maß der Orientierung an gesellschaftlich etablierten Normalvorstellungen vorfinden, welche vor allem den Bereich der individuellen Lebensentwürfe bestimmen. Teilweise erfordert dieses Festhalten an (vermeintlicher) Normalität dabei die Bearbeitung potenzieller Stigmatisierungen durch entsprechendes Informationsmanagement seitens der Jugendlichen, teilweise äußert sich dies ebenso in einer erheblichen Distanz bzw. Fremdheit gegenüber den Mitschüler*innen an der Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Menschen mit geistiger Behinderung. So kam es innerhalb der empirischen Studie gerade nicht zu dem Fall, dass eine*r der Jugendlichen von einem Abbau eigener Vorurteile gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung berichtet. Statt eines Verfremdens der eigenen Annahmen sind demgemäß eher persistierende Krisen des Fremden im Sinne der Schützchen (2002) Figur zu beobachten.

In einzelnen Fällen zeigen sich dabei Versuche einer reflexiven Bearbeitung der Divergenz zwischen Fremdzuschreibungen von Behinderung und der eigenen Selbstwahrnehmung, die erkennen lässt, dass mit der Zuweisung zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchaus eine Herausforderung für das (jugendliche) Selbstkonzept einhergehen kann. Über diesbezüglich aufkommende normative Fragen, wie sie im Feld der Pädagogik letztlich unumgänglich sind, lassen sich anhand der Interviews jedoch keine Aussagen im Sinne eines möglichen Nutzens oder Schadens des relativ späten Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung treffen.

Im Hinblick auf die von Dederich (2017) thematisierte forschungsethische Grundfrage nach möglichen Instrumentalisierungen wissenschaftlicher Erkenntnis (vgl. 5) gilt es daher, die in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten positiven Auswirkungen jenes Wechsels an die Förderschule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gerade nicht als Legitimation pädagogischer Praktiken zu verstehen. Wie bereits dargelegt, zielt die Arbeit vornehmlich auf eine Analyse der Perspektive der Betroffenen, die sich also unter spezifischen strukturellen Bedingungen ergibt und daher immer schon den Möglichkeitsraum ihrer Erfahrungen präformiert.

Die Selbstinszenierungen und Lebensentwürfe der Jugendlichen sind daher eher im Sinne von „adaptierten, deformierten [...] Präferenzen“ (Clark 2015, 13) denn als direkter Ausdruck authentischer Bedürfnisse und Einstellungen zu begreifen.

Dabei kann festgehalten werden, dass ‚Grenzgänger*innen‘ sich in paradoxe Verhältnisse von Inklusion und Exklusion eingebunden finden, in denen es zu komplexen Wechselwirkungen verschiedener Teilaspekte von gesellschaftlicher Inklusion und institutioneller Exklusion kommt. Keinesfalls kann dabei eine eindeutig dichotome Beschreibung bzw. Wertung in dem Sinne, dass ‚Grenzgänger*innen‘ ausschließlich exkludiert würden, vorgenommen werden. Ebenso wenig ist aber auch zu leugnen, dass die Jugendlichen von weitreichenden Ausschlussmechanismen betroffen sind. Auch hier ist es die Parallelität teilweise widersprüchlicher Konstellationen von Inklusion und Exklusion bzw. das Schwanken zwischen vermeintlicher Normalität und Abweichung, das am ehesten als zentrales Charakteristikum der Figur der ‚Grenzgänger*innen‘ betrachtet werden kann.

Literaturverzeichnis

- Achtelik, Kirsten (2019): Leidvermutung Pränataldiagnostik und das Bild von Behinderung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/284896/leidvermutung/>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- ADO (2012): Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.06.2012. Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/12374.htm>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- ADS (2008): Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Forschungsprojekt Diskriminierung im Alltag. Wahrnehmung von Diskriminierung und Antidiskriminierungspolitik in unserer Gesellschaft. Baden-Baden: Nomos.
- Aktionsplan der Landesregierung NRW (2012): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Beschlossen von der Landesregierung am 3. Juli 2012. Online verfügbar unter: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/121115_endfassung_nrw-inklusiv.pdf. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg; Berlin: VSA.
- Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin; Janzen, Olga; Wotschel, Phili.pp (2018): Abschlussbericht zum Vorhaben „Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten“. (Projekt-Nr. FF-FP 0369). Online verfügbar unter: https://www.dguv.de/projektdatenbank/0369/amrhein-badstieberdguv_ff_fp_0369_19.12.2018.pdf. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- AO-SF (2022): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikscheule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF). Vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. März 2022. Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6225.htm>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- APO-BK (2022): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg - APO-BK). Vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. März 2023. Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/3129.htm>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>. Zuletzt abgerufen am 01.11.2023.
- Badstieber, Benjamin (2023): Inklusion in der Einzelschule ‚steuern‘? Strategien schulischer Leitungskräfte zur Integration schulischer Inklusion in die Segregation. In: Kruschel, Robert; Merz-Atalik, Kerstin (Hrsg.): Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–191.
- BASS (2022): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG). Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.

- Baumann, Dominika; Dworschak, Wolfgang; Kroschewski, Miriam; Ratz, Christoph; Selmayr, Anna; Wagner, Michael (2021): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II). Bielefeld: wbv Publikation.
- Baumann, Menno (2019): Kinder, die Systeme sprengen Band 2: Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumann, Menno (2020): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. 4. Auflage Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bellenberg, Gabriele (2005): Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsverläufen im deutschen Schulsystem. Online verfügbar unter: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/15/13>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Berk, Laura (2011): Entwicklungspsychologie. 5., aktualisierte Auflage. Hallbergmos: Pearson Deutschland.
- Bernasconi, Tobias; Böing, Ursula (2017): Widersprüche und Ungewissheit – Herausforderungen für an Inklusion orientierte Schulen. In: Dies. (Hrsg.): Inklusive Schulen entwickeln. Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31-46.
- Berndt, Thomas J.; Murphy, Lonna M. (2002): Influences of friends and friendships: Myths, truths, and research recommendations. In: Advances in child development and behavior, Vol. 30, S. 275–310.
- Blanck, Jonna Milena; Edelstein, Benjamin; Powel, Justin J.W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: Swiss Journal of Sociology, Jg.39/Nr. 2, S. 267–292.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. Online verfügbar unter: <http://hehl-rhoen.de/pdf/Philosophie/blumer%20-%20interaktionismus.pdf>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- BMBF (o. J.): Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zusammenarbeit von Bund und Ländern. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern_node.html. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- BMfSFJ (2022): Bundesministerium für Senioren, Frauen und Jugend: Schwangerschaftsabbruch nach § 218 Strafgesetzbuch. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/schwangerschaft-und-kinderwunsch/schwangerschaftsabbruch/schwangerschaftsabbruch-nach-218-strafgesetzbuch-81020>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2003): Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“. Online verfügbar unter: https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/boban_qualitaetsentwicklung.pdf. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, Günther; Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-36.

- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2015): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bpb (2022): 5 Jahre gleichgeschlechtliche Ehe. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/taegliche-dosis-politik/510011/5-jahre-gleichgeschlechtliche-ehe/>. Zuletzt abgerufen am 28.10.2023.
- Bründel, Heidrun; Simon, Erika (o.J.): Das Programm zu Stärkung der Eigenverantwortung. Die Trainingsraum-Methode. Online verfügbar unter: <http://www.trainingsraum-methode.de/trainingsraum/index.shtml>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung - Ethische, methodologische und praktische Aspekte. Online verfügbar unter: https://www.academia.edu/360919/Das_Qualitative_Interview_Mit_Menschen_Mit_So_Genannter_Geistiger_Behinderung_Ethische_Methodologische_Und_Praktische_Aspekte. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Budde, Jürgen (2015): Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In: Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Leverkusen: Budrich, S. 95–107.
- Bühner, Markus (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 3., aktualisierte Auflage. München: Pearson.
- Bundesärztekammer (1995): Richtlinien zur pränatalen Diagnostik von Krankheiten und Krankheitsdispositionen. In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 95/Nr. 50, S. 3236-3244.
- Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Edwards, James; Möller-Slawinski, Heide; Borchard, Inga; Schleer, Christoph (2020) Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. 2nd Edition. Los Angeles: Sage.
- Clark, Zoë (2015): Jugend als Capability? Der Capabilities Approach als Basis für eine gerechtigkeits- und ungleichheitstheoretische Jugendforschung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Cloerkes, Günther (1982). Die Kontakthypothese in der Diskussion um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.33/Nr. 8, S. 561-568.
- Cortina, Kai S. (2003): Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49/Nr. 1, S. 127-141.
- Crystal, David S.; Killen, Melanie; Ruck, Martin (2008): It is Who You Know That Counts: Intergroup Contact and Judgments about Race-Based Exclusion. In: Developmental Psychology, Jg. 26/Nr. 1, S. 51-70.

- de Saussure, Ferdinand (1959): *Course in General Linguistics*. Edited by Charles Bally and Albert Sechehaye. In collaboration with Albert Reidlinger. Translated from the French by Wade Baskin. New York: The Philosophical Library.
- Dederich, Markus (2011): Exklusion. In: Dederich, Markus; Greving, Heinrich; Mürner, Christian; Rödler, Peter (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Giessen: Psychosozial Verlag, S. 11-27.
- Dederich, Markus (2017): Ethische Aspekte der Forschung an Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Teilhabe*, Jg. 2017/Nr. 1, S. 4-10.
- Deutscher Bundestag (2017) Sachstand Strafbarkeit des Schwangerschaftsabbruchs in Deutschland. Online verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/514874/f2a95a4276de286f5233528983df76bb/WD-7-064-17-pdf-data.pdf>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Dietze, Torsten (2019): *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dorgerloh, Stephan (2023): Inklusion braucht politische Klarheit und Transformationskonzepte. In: Kruschel, Robert; Merz-Atalik, Kerstin (Hrsg.): *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-108.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2017): Transkriptionen qualitativer Daten. Implikationen, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien. In: Mey, Günther; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer Reference Psychologie. Online verfügbar unter: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-18387-5_56-1. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Drucks, Stephan; Bruland, Dirk (2019): Zum Diskurs um familiäre kritische Lebensereignisse und Schule: Begriffe, Forschungskonzepte, Wissensstand, Ansätze. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 9-24.
- Duden (2023): *Wörterbuch im Internet*. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/woerterbuch>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Dworschak, Wolfgang (2012): Bildungsbiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie*. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 49-76.
- Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (2012): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Dworschak, Wolfgang; Ratz, Christoph (2012): Soziobiografische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie*. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 9-48.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Erikson, Erik H. (1968) *Identity, Youth and Crisis*. London & New York: W. W. Norton and Company.
- Feuser, Georg (2000): *Geistigbehinderte gibt es nicht! Zur Negation der Entwicklung dessen, was wir 'Geist' nennen*. Online verfügbar unter: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Geistigbehinderte-gibt-es-nicht-Negation-der-Entwicklung-dessen-was-wir-Geist-nennen-12-2013.pdf>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Feuser, Georg (2010): *Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume*. In: Stein, Anne-Dore; Krach, Stefanie; Niediek, Imke (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17-31.
- Feuser, Georg; Ling, Karen; Ziemer, Kerstin (2013): *Geistige Behinderung als gesellschaftliche und soziale Konstruktion*. In: Feuser, Georg; Kutscher, Joachim (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation*, Band 7. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 345-356.
- Fischer, Erhard; Heger, Manuela (2011): *Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt "Übergang Förderschule-Beruf"*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Fornfeld, Barbara (2013): *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik*. 5., aktualisierte Auflage. München: Reinhardt.
- Foucault, Michel (1976): *Die Macht und die Norm*. In: Ders.: *Mikrophysik der Macht. Michel Foucault über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve, S. 114-123.
- Foucault, Michel (2008): *Die Hauptwerke: Die Ordnung der Dinge. Archäologie des Wissens. Überwachen und Strafen. Sexualität und Wahrheit*. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2019): *Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France (1974-1975)*. Aus dem Französischen von Michaele Ott und Konrad Honsel. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franz, Michael J. (2008): *Die Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ – Ein Förderort für „Grenzgänger“*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, Jg. 53/Nr. 2, S. 162-178.
- Fuß, Susanne; Karbach, Ute (2019): *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gaupp, Nora, Schütz, Sandra, Küppers, Lara (2021): *Kinder und Jugendliche mit Behinderungen*. In: Krüger, Heinz-Hermann, Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Online verfügbar unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-24801-7_51-1.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Gebhardt, Markus (2015): *Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – ein empirischer Überblick*. In: Kiel, Ewald (Hrsg.): *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 39-52.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2006): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Reprint of the renewed version of 1995. London; New Brunswick: AldineTransaction.

- Goffman, Erving (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göppel, Rolf (2019): Das Jugendalter. Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Groos, Thomas; Jehles, Nora (2015) Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen. Online verfügbar unter: https://www.kein-kind-zuruecklassen.de/fileadmin/user_upload/03_Werkstattbericht_Einfluss_von_Armut_final_Auflage3_mU.pdf. Zuletzt abgerufen am 25.10.2023.
- Haeberlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik: Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. O. O.: Haupt Verlag.
- Hänsel, Dagmar (2019): Sonderschule im Nationalsozialismus. Die Magdeburger Hilfsschule als Modell. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hänsel, Dagmar; Schwager, Hans-Jürgen (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim: Beltz.
- Heidegger, Martin (1967): Sein und Zeit. Elfte, unveränderte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- Helbig, Marcel; Steinmetz, Sebastian (2021): Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.50/Nr.3-4, S. 241-258.
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Grunert, Cathleen; Helsper, Werner; Hummrich, Merle; Theunert, Helga; Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 95-173.
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten (2007): Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53/Nr. 4, S. 439-443.
- Hericks, Nicola (2021). Schulpädagogik. Von der Förderschule zur Schule für Alle oder: Zwischen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion In: Dies. (Hrsg): Inklusion, Diversität und Heterogenität. Wiesbaden, Springer VS, S. 199-224.
- Hinz, Andreas (2016): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 60/Nr. 5, S. 171-179.
- Hinz, Andreas (2016): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem – Segregation und „Integration plus“ statt Inklusion!? In: Böing, Ursula; Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60-81.
- Hoffmann, Thomas (2010): Titel: Bildung und Entwicklung – Die kulturhistorische Schule der russischen Psychologie und ihr Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung: Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 142-167

- ICD-10 (2023): Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision. German Modification. Version 2023. Mit Aktualisierung vom 06.12.2022. Online verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2023/#V->. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- iRights.Lab (2017): Das Recht auf informationelle Selbstbestimmung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/recht-justiz/persoenlichkeitsrechte/244837/das-recht-auf-informationelle-selbstbestimmung/>. Zuletzt abgerufen am 31.07.2023.
- Joél, Torsten (2017): Das Dilemma der Intelligenzdiagnostik in der Sonderpädagogik – erläutert anhand der neuen KABC-II. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 68/Nr. 1, S. 12-21.
- Kasten, Hartmut (1999): Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heute erwachsen werden. München: Ernst Reinhardt.
- Keeley, Caren (2015): Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver Sichtweisen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 66/ Nr. 3, S. 108-119.
- Kemper, Thomas; Goldan, Janka (2018): Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Zeitschrift für Heilpädagogik; Jg. 69/Nr. 8, S. 361-372.
- Klauß, Theo (2012): Weshalb gibt es immer mehr Sonderschülerinnen und –schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Teilhabe, Jg. 51/Nr. 4, S. 161-168.
- KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- KMK (2020): Sonderpädagogische Förderung in Schulen: 2009 bis 2018. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- KMK (2022 FS): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- KMK (2022 S): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2021/2022. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Kölm, Jenny; Gresch, Cornelia (2021): Elterliche Schulwahlmotive und der Besuch einer Förderschule oder einer allgemeinen Schule bei Kindern mit und Kindern ohne Zuwanderungshintergrund. In: Empirische Sonderpädagogik, Jg. 13/Nr. 3, S. 267-285.
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.

- Kriwet, Ingeborg (2005): Zum historischen Wandel theoretischer Ansätze in der Sonderpädagogik: von der Separation zur Inklusion. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Süess, Ursula; Liesen, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-206.
- Kronauer, Martin (2009): Inklusion - Exklusion: eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 24-58.
- Kronauer, Martin (2012): Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt; New York: Campus Verlag.
- Krumm, Stefan; Schmidt-Atzert, Lothar; Amelang, Manfred (2021): Grundlagen diagnostischer Verfahren. In: Dies. (Hrsg.): Psychologische Diagnostik. Mitbegründet von Prof. Dr. Werner Zielinski. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 39-208.
- Kuckartz, Udo (2012): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2019): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 441-456
- Kuhl, Jan; Krizan, Ana; Sinner, Daniel; Probst, Holger; Hofmann, Christiane; Ennemoser, Marco (2012): Von der sonderpädagogischen Diagnostik zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Dienst schulischer Prävention. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Jan-Kuhl/publication/337888060_Von_der_sonderpadagogischen_Diagnostik_zur_padagogisch-psychologischen_Diagnostik_im_Dienst_schulischer_Praevention/links/5efcc61792851c52d60ce443/Von-der-sonderpaedagogischen-Diagnostik-zur-paedagogisch-psychologischen-Diagnostik-im-Dienst-schulischer-Praevention.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Langner, Anke (2012): Inklusion – eine "enorme" Kraftanstrengung für Eltern: Bestandsaufnahme. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.
- Lauth, Bernhard; Sareiter, Jamel (2020): Wissenschaftliche Erkenntnis: Eine Ideengeschichtliche Einführung in Die Wissenschaftstheorie. 2. Auflage. Paderborn: Brill| mentis.
- Lienert, Sven; Endres, Manfred; Rexroth, Christian (2019): Psychosomatische Grundversorgung in der Kinder- und Jugendmedizin. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, Jg. 167/Nr. 9, S. 796-802.
- Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian (2006): Aufbau und Entwicklung der Pädagogik bei geistiger Behinderung von 1950 – 1989 in der BRD. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 41-51.
- Lindmeier, Christian; Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft Jg. 26/H. 51, S. 7-16.
- Lindmeier, Bettina; Schrör, Nantke (2015): Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. In: Teilhabe, Jg. 54/Nr. 4, S. 150 – 156

- Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird., 3., ergänzte überarbeitete und neu gestaltete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc; Maass, Asja (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Mit 50 Abbildungen und 29 Tabellen. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Maaz, Kai, Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Dies. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-46.
- Markowetz, Reinhard (2006): Menschen mit geistiger Behinderung zwischen Stigmatisierung und Integration–Behindertensoziologische Aspekte der These „Entstigmatisierung durch Integration“. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 142-159.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1962): Werke. Band 23. Berlin: Dietz Verlag.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mead, George H. (1972): Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. Edited with an introduction by Charles W. Morris. Eigtheenth Impression. Chicago: University Press.
- Menze, Laura; Sandner, Malte; Anger, Silke; Pollak, Reinhard; Solga, Heike (2021): Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt. IAB-Kurzbericht zu Jugendlichen aus Förderschulen. Online verfügbar unter: <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-22.pdf>. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Merl, Thorsten; Mohseni, Maryam; Mai, Hanna (2018) Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogik in Differenz und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-18.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In Wilhelm Kempf & Marcus Kiefer (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit Berlin: Regener, S. 100-152.
- Meyer, Hermann (2003): Geistige Behinderung – Terminologie und Begriffsverständnis. In: Irblich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen: Hogrefe, S. 4 – 30.
- Meyer, Hermann (1983): Geistigbehindertenpädagogik. In: Solarová, Svetluse (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 84-120.
- Mirian, Nady (2020): Mobbing und Inklusion. Ein empirischer Schulvergleich mit Ausblick auf konstruktivistische Präventionsmaßnahmen. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Kersten Reich. Wiesbaden: Springer VS.

- Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Möller, Jens (2015): Extreme Frühchen: bessere Überlebenschancen bei Intention zu aktiver Behandlung. In: gynäkologie + geburtshilfe, Jg. 20, S. 12.
- Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (2012): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Wiesbaden: Springer.
- Mühl, Heinz (1984): Schule für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 35/1984, S. 636-638.
- Musenberg, Oliver (2016): Zum Verhältnis von Didaktik und Differenz. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11-32.
- NRW (1996): Wissenschaftliche Untersuchungen, Tests und Befragungen an Schulen gemäß § 120 Abs. 4 SchulG. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 15.07.1996. Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/102.htm>. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- NRW (2005): Schulprogrammarbeit. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 16.09.2005. Online verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6518.htm>. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- NRW (2022 GG): Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/zdbg_riLi_foerderschwerpunkt_geistige_entwicklung__2022_06_07.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- NRW (2022 SK): Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/320/zdbg_ge_spuko_uvorgaben_2022_06_09.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- NRW Engagement (2023): Engagement und Inklusion. Online verfügbar unter: <https://www.engagiert-in-nrw.de/engagement-und-inklusion>. Zuletzt abgerufen am 28.10.2023.
- NRW MAG (2023): Soziale Inklusion. Online verfügbar unter: <https://www.mags.nrw/inklusion>. Zuletzt abgerufen am 28.10.2023.
- Nußbeck, Susanne (2008): Der Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung. Online verfügbar unter: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/29086042/978-3-8017-1706-3_lese-libre.pdf?1390875601=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D%3D%3DDer_Personenkreis_der_Menschen_mit_geist.pdf&Expires=1690893608&Signature=gZ5yLIN8Shg4yPSVYIm-vWld4Pk1BsKD~X36MBm0Z3v-67yE1TMUPEniU3JoM-d5jLyXU-rYqhh~iZQrfdY3Vx76ibopYRaQzImjL6NPIrww493Ovse49fjNe-KIIBwJ2ec2eEU4MR9SpDwbNMPpyLRAvbdSW-LeaEE65dQQ9kHK2icHXG~3PYf7ri0C5e63zwaISR~YYyyinUhPT8x-Lqdh5DcOi6I8ghjbHhMTn8uuFPUCdeX6Ph8KyyXnT6KcEhHMm4r5WnJC4C0DoJb-BPOxjnZrxwE1z9Z54rMOWFXta~pgXq2mVITGYomuHSUTWqjW4Hqo1AfG-

Kf3UEDrf6zA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.

- Nuzzo, Luciano (2013): Foucault and the Enigma of the Monster. In: International Journal for the Semiotics of Law. Jg. 26/o. Nr., S. 55–72
- Pfahl, Lisa (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte, Jg. 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 415-436.
- Platte, Andrea (2009): Das Recht auf Bildung und das *besondere* Recht auf Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/157/157>. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2018): Separation oder Inklusion – Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In: Müller, Frank-Jürgen (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion: Band 1. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 245-269.
- Proißl, Martin (2014). Adorno und Bourdieu. Ein Theorievergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2022): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 14., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ranciére, Jacques (1999): Dis-agreement. Politics and Philosophy. Translated by Julie Rose. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ratz, Christoph (2011): Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: Ders. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 9-39.
- Ratz, Christoph; Dworschak, Wolfgang (2012): Zur Anlage der Studie SFGE. In: Dworschak, Wolfgang; Kannevischer, Sybille; Ratz, Christoph; Wagner, Michael (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 9-48.
- Reichsministerium des Innern (1938): Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz). Vom 6. Juli 1938. In: Deutsches Reichsgesetzblatt 1938, Teil I, S. 799-801.
- Reinders, Heinz (2003): Freundschaften im Jugendalter (Friendships in Adolescence). Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Heinz-Reinders/publication/273654666_Freundschaften_im_Jugendalter/links/5535f1b30cf20ea35f10ee4d/Freundschaften-im-Jugendalter.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Ricken, Norbert; Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, Anja; Engel, Nicolas/Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript 2014. S. 25–45.
- Riegert, Judith (2012): Sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘. Eine qualitative empirische Untersuchung zu Deutungsmustern von Sonderpädagoginnen und

- Sonderpädagogen. Online verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17354/riegert.pdf?sequence=1>. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Rottlaender, Eva-Maria (2018). Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem. Online verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8304/>. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Sälzer, Christine (2010). Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html>. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Schneider, Holm; Binkhoff, Theresa (2013): Ursachen der hohen Abtreibungsrate bei vorgeburtlich festgestellter Trisomie 21. In: Zeitschrift für Lebensrecht, Jg. 22/Nr. 1, S. 2–7.
- Schnell, Martin W.; Dunger, Christine Dunger (2018): Forschungsethik. Informieren – reflektieren – anwenden. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Mit einem Geleitwort von Sabine Bartholomeyczik. Bern: Hogrefe.
- Schulz, Gwendolin Julia (2011): Lehrer und ihre auffälligen Schüler. Lebenshilfe Verlag Marburg
- Schuppener, Sakia; Heusner, Julia; Müller, Nils (2020): Forschungsethische Spannungsfelder in Bezug auf Menschen mit sogenannter geistiger und/oder schwerer Behinderung. Eine Bestandsaufnahme. In: Teilhabe, Jg. 59/Nr. 4, S. 147–152.
- Schütz, Alfred (2002): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich & Wagner, Gerhard (Hrsg.): Der Fremde als sozialer Typus: klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 73-92.
- Schwab, Susanne (2018). Inklusion und soziale Partizipation – Einblicke in die soziale Situation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Hellmich, Frank; Görel, Gamze; Löper, Marwin F. (Hrsg.): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung Stuttgart: Kohlhammer, S. 79-90.
- Schweinberger, Stefan; Schneider, Dana (2014): Wahrnehmung von Personen und soziale Kognition. In: Psychologische Rundschau, Jg. 65/Nr. 4, S. 199-257.
- Seifert, Monika (2009): Lebensqualität von Menschen mit schweren Behinderungen Forschungsmethodischer Zugang und Forschungsergebnisse. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/186>. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- SGB V (1988): Sozialgesetzbuch (SGB) Fünftes Buch (V) - Gesetzliche Krankenversicherung. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_5/. Zuletzt abgerufen am 04.08.2023.
- SGB IX (2023): Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen – (Artikel 1 des Gesetzes v. 23. Dezember 2016, BGBl. I S. 3234). Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/SGB_IX.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.

- Speck, Otto (2012): Förderschulische Problemverschiebungen - Schüler mit "Lernbehinderungen" in Schulen für "geistig Behinderte". Folgerungen für die Zukunft der Förderschulen. In: Heilpädagogische Forschung, Jg. 2012/Nr. 1, S. 13-21.
- Speck, Otto (2018): Menschen mit geistiger Behinderung: Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 13. Auflage. München: Reinhardt.
- Stgb (2023): Strafgesetzbuch. Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/>.
- Strauss, Anselm; Corbin, Julien (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Struger, Jürgen (2023): Zum Begriff der Bildungssprache. In: Ders. (Hrsg.): Sprache – Macht – Bildung. Berlin: Frank & Timme, S. 13-35.
- Sturm, Tanja (2016): Inklusion und Leistung – Herausforderungen und Widersprüche inklusiver Schulentwicklung. In: Böing, Ursula; Köpfer, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115-127.
- Textor, Anette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Unter Mitarbeit von Daniela Niestrad, Benjamin Filitz, Jessica Matis, Aukje Rüting und Hannah Zingler. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Theunissen, Georg; Plaute, Wolfgang (1999): Endstation oder Chance? Zum Problem von Schülern "im Grenzbereich" zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung - dargestellt am Beispiel der Situation in Sachsen-Anhalt. In: Die neue Sonderschule, Jg. 44/Nr. 4, S. 254-268.
- Theunissen, Georg; Plaute, Wolfgang; Stichling, Melitta (1999): Schüler im "Grenzbereich" zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung. Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Sachsen-Anhalt. In: Die neue Sonderschule. Jg. 44/Nr. 6, S. 406–420.
- Trescher, Hendrik (2017): Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit ›geistiger Behinderung‹. Bielefeld: transcript.
- Ulbrich, Heike; Mohr, Lars; Fröhlich, Andreas (2006): An der Grenze. Mit welchen Problemen sehen sich Sonderschulen (über-)strapaziert? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 57/Nr. 6, S. 218-226.
- UN-BRK (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- von Stechow, Elisabeth (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: utb. S. 32-36.

- Waldschmidt, Anne (2004): Normalität - ein Grundbegriff in der Soziologie der Behinderung. In: Forster, Rudolf (Hrsg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 142-157.
- Waldschmidt, Anne. (1998): Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderung im Verhältnis Behinderung und Normalität. In: Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle, Jg. 9/ Nr. 1, S. 3-25.
- Walgenbach, Katharina; Pfahl, Lisa (2017): Intersektionalität. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141-158.
- Walper, Sabine (2008): Eltern-Kind-Beziehungen im Jugendalter. In: Silbereisen, Rainer K; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Entwicklungspsychologie 5. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, Daniel; Hautmann, Christopher; Lehmkuhl, Gerd; Döpfner, Manfred (2013): Langzeitstabilität nach stationärer Verhaltenstherapie bei Jugendlichen mit ängstlich-depressivem Schulabsentismus. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 62, S. 583-597.
- Weisser, Jan (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Weitkämper, Florian; Weidenfelder, Tom (2018): Positionierungen miteinander vergleichen – Zur Herstellung von Differenz und sozialer Ungleichheit durch Adressierungen von Professionellen. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten; Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 155-173.
- Wendt, Eva-Verena; Walper, Sabine: Liebesbeziehungen im Jugendalter. Konsequenzen einer elterlichen Scheidung und die Transmission von Beziehungsqualitäten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 26/Nr. 4, S. 420-438.
- Werning, Rolf, Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4., überarbeitete Auflage. München; Basel: Ernst Reinhardt.
- Wilhelm, Marianne; Binting, Gitta (2001): Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion oder: weg von "Integrationsklassen" hin zur "Schule für alle Kinder"! Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-wilhelm-inklusion.html>. Zuletzt abgerufen am 08.08.2023.
- Wocken, Hans (2009): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Online verfügbar unter: <https://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Wocken, Hans (2016): Die verführerische Faszination der Inklusionsquote. Ein Aufschrei gegen die Etikettierungsschwemme und den Separationsstillstand. Online verfügbar unter: http://www.magazin-auswege.de/data/2016/02/Wocken_Etikettierungsschwemme.pdf. Zuletzt abgerufen am 01.08.2023.
- Woolfolk, Anita (2014): Pädagogische Psychologie. 12., aktualisierte Auflage – bearbeitet und übersetzt von Ute Schönplflug. Hallbergmoos: Pearson Deutschland.
- Ziemen, Kerstin (2013): Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Zizek, Slavoj (2006): *The Parallax View*. Cambridge; London: The MIT Press.
- Zizek, Slavoj (2008 Ftk): *For they know not what they do. Enjoyment as a political factor*. Second Edition. London; New York: Verso.
- Zizek, Slavoj (2008 SOI): *The Sublime Object of Ideology*. Neue Auflage der Version von 1989. London; New York: Verso.
- Zizek, Slavoj (2014): *Was ist ein Ereignis*. Aus dem Englischen von Karen Genschow. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Zizek, Slavoj (2016): *Absoluter Gegenstoß. Versuch einer Neubestimmung des dialektischen Materialismus*. Aus dem Englischen von Frank Born. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Zizek, Slavoj (2018): *Disparitäten*. Aus dem Englischen übersetzt von Axel Walter. Darmstadt: WBG.
- Zizek, Slavoj (2020): *Hegel im verdrahteten Gehirn*. Aus dem Englischen von Frank Born. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung der Phasen	26
Abbildung 2: Darstellung der Quoten in NRW.....	32
Abbildung 3: Paradigmatisches Modell zur Präzision des Forschungsvorhabens.....	102
Abbildung 4: Eigene Darstellung zentraler Dimensionen und Prinzipien von Forschungsethik	105
Abbildung 5 Beispiel offenes Kodieren	146
Abbildung 6: Facetten des Wechsels von Jugendlichen an die Förderschule mit Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung	223
Abbildung 7: Überblick Subjektive Problemanalysen der Jugendlichen	224
Abbildung 8: Überblick Wechselerleben bzw. Bearbeitung des ‚Grenzgänger*in‘-Seins	231
Abbildung 9: Überblick Bewältigungsstrategien	234
Abbildung 10: Überblick Begelitumstände	238
Abbildung 11: Überblick Perspektiven	241

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung des Interviewpools	126
Tabelle 2 Darstellung des Kernsamples	129
Tabelle 3: Leitfaden.....	135
Tabelle 4: Exemplarische Darstellung der Entwicklung der Kategorie subjektive Problemanalyse.....	147
Tabelle 5: Die Kategorie subjektive Problemanalyse in ihrer Varianz und der Dimensionierung ihrer Aspekte	148
Tabelle 6: Beispiel Dimensionierung.....	149
Tabelle 7: Dimensionierung Mobbing erfahrung	225
Tabelle 8: Dimensionierung institutionelle Peerkultur	225
Tabelle 9: Dimensionierung Widerstandshaltung.....	226
Tabelle 10: Dimensionierung verhängte Sanktionen.....	226
Tabelle 11: Dimensionierung Fördermöglichkeiten	227
Tabelle 12: Dimensionierung Lernschwierigkeiten/Lernverhalten	227
Tabelle 13: Dimensionierung Herausforderungen Unterrichtssprache Deutsch	228
Tabelle 14: Dimensionierung schulstrukturelle Bedingungen.....	228
Tabelle 15: Dimensionierung Schlüsselereignis.....	231
Tabelle 16: Dimensionierung subjektiv empfundenes Tempo	232
Tabelle 17: Dimensionierung Transparenz über Zuweisungsprozess	232
Tabelle 18: Dimensionierung Beteiligung am Wechsel	233

Tabelle 19: Dimensionierung Initiator*in des Wechsels	233
Tabelle 20: Dimensionierung Status geistige Behinderung	235
Tabelle 21: Dimensionierung Umgang mit dem Begriff Behinderung bzw. behindert sein...235	
Tabelle 22: Dimensionierung Informationsmanagement	236
Tabelle 23: Dimensionierung vorherige Freundschaften	237
Tabelle 24: Dimensionierung Darstellung (vermeintlicher) Fremdperspektiven	237
Tabelle 25: Dimensionierung individuelle biographische Vorerfahrungen	238
Tabelle 26: Dimensionierung familiäre Bedingungen	240
Tabelle 27: Dimensionierung einschneidende Lebensereignisse	241
Tabelle 28: Dimensionierung Wunsch nach beruflicher Normalität	242
Tabelle 29: Dimensionierung Zeit	242
Tabelle 30: Dimensionierung Veränderungen	244
Tabelle 31: Dimensionierung soziale Integration	245
Tabelle 32: Muster Sprachliche Herausforderungen – subjektive Problemanalyse	246
Tabelle 33: Muster Sprachliche Herausforderungen – Wechselerleben/Bearbeitung des ,Grenzgänger*in‘-Seins	246
Tabelle 34: Muster Sprachliche Herausforderungen – Begleitumstände	247
Tabelle 35: Muster Sprachliche Herausforderungen – Bewältigungsstrategien	247
Tabelle 36: Muster Sprachliche Herausforderungen – Perspektiven	248
Tabelle 37: Muster Mobbing Erfahrungen – subjektive Problemanalyse	250
Tabelle 38: Muster Mobbing Erfahrungen – Wechselerleben/Bearbeitung des ,Grenzgänger*in‘- Seins	251
Tabelle 39: Muster Mobbing Erfahrungen – Begleitumstände	251
Tabelle 40: Muster Mobbing Erfahrungen – Bewältigungsstrategien	252
Tabelle 41: Muster Mobbing Erfahrungen – Perspektiven	252
Tabelle 42: Muster Sanktionserfahrungen – subjektive Problemanalyse	254
Tabelle 43: Muster Sanktionserfahrungen – Wechselerleben/Bearbeitung des ,Grenzgänger*in‘-Seins	255
Tabelle 44: Muster Sanktionserfahrungen – Begleitumstände	256
Tabelle 45: Muster Sanktionserfahrungen – Bewältigungsstrategien	257
Tabelle 46: Muster Sanktionserfahrungen – Perspektiven	257

Anhang

I. Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kuckatz

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Einzelne Ähs und Ähms werden geglättet, um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen. Befinden sich in einem Absatz mehr als drei Ähs oder Ähms, so werden diese transkribiert, da sie auf etwaige Unsicherheiten hindeuten können.
4. Deutliche längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen (mhm, aha, etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss nicht unterbrechen.
7. Lautäußerungen, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
8. Redeanteile der Interviewerin werden mit einem I gekennzeichnet und Redeanteile der Interviewten mit dem Pseudonym.
9. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel werden durch eine Leerzeile zwischen den Sprecher*innen verdeutlicht.
10. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
11. Unverständliche Wörter werden durch (unverständlich) kenntlich gemacht
12. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert. Dazu wird das Gesagte in anonymer Form in eckigen Klammern festgehalten, z.B. [Anzahl der Geschwister]

(vgl. Kuckatz 2012, 44-45)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich in den vergangenen Jahren begleitet und unterstützt haben.

Danke an Prof.'in Dr. **Nadia Kutscher**, meine Doktormutter, die mich auf dem gesamten Weg durch regelmäßigen Austausch, Fragen und Anregungen stets weiterbrachte.

Danke an Prof'in Dr. **Kerstin Ziemer**, meiner Zweitgutachterin, für die unkomplizierten Absprachen und die Möglichkeit zum Austausch.

Der größte Dank gebührt meinem Ehemann **Konrad**, für seine Geduld, mit der er alle Höhen und Tiefen miterlebt, langwierige Diskussionen geführt und mich zu jeder Zeit unterstützt hat.

Danke an...

... die **Teilnehmer*innen**, für die interessanten und offenen Gespräche.

... alle **Schulleitungen** und **Lehrkräfte**, die den Kontakt zu den Jugendlichen und deren Eltern hergestellt haben.

... **Carina** und **Alexandra**: Das tagelange Co-Working, die gemeinsamen Kodier-Sessions, der regelmäßige Austausch, das wöchentliche Check-in und die Gemeinschaft, die dadurch entstanden ist, brachten bereichernde Gedanken und auch notwendiges Durchhaltevermögen und Motivation kontinuierlich zu arbeiten. – Danke euch beiden!

... meine Schulleiterin **Lydia**, die es mir stets ermöglicht hat an Workshops und auch dem Doktorand*innen-Kolloquium teilzunehmen.

... **Johanna, Kaspar** und **Annki**, für eure Fehlersuche beim Gegenlesen.

... meine **Eltern**, die mich stets gestärkt haben und ohne deren Unterstützung so Vieles nicht möglich gewesen wäre.

... meinen **Opa**, der mir vermittelt hat, wie stolz er auf mich ist.

... meine **Freund*innen** die immer ein offenes Ohr hatten und ein Leben fern ab von Arbeit ermöglichten.

... mein Patenkind **Tomke**, für ihre einnehmende und herzliche Art, die wirklich **alle** Gedanken pausieren lässt.

... und alle, die ich hier vergessen habe.